

**Die Lehrerfrage
auf der Reichsschulkonferenz
von 1920**

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Justus Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Roland Schmidt
aus Förderstedt

1969

1970

Die Lehrfrage
auf der Reichsschulkonferenz
von 1920

Digitized by the Internet Archive
in 2026

**Die Lehrerfrage
auf der Reichsschulkonferenz
von 1920**

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Justus Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Roland Schmidt
aus Förderstedt

1969

Dekan: Prof. Dr. Hans-Wilhelm Klein

I. Berichterstatter: Prof. Dr. Hans Mieskes

II. Berichterstatter: Prof. Dr. Wilhelm Hudde

Tag der mündlichen Prüfung: 5. Februar 1970



I N H A L T

	Seite
Einleitung	1
Hauptteil:	
Die Lehrerfrage in den Verhandlungen der Reichsschulkonferenz von 1920	15
1. <u>Die Erörterungen zur rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Stellung der Lehrkräfte</u>	15
1.1 Um die Verantwortlichkeit von Reich, Ländern und Gemeinden für die Lehrer der öffentlichen Schulen	15
1.2 Um die wirtschaftliche, rechtliche und soziale Sicherung der Privatschullehrer	32
1.3 Um die Gewinnung qualifizierter Lehrkräfte für den Dienst an deutschen Schulen im Ausland	46
2. <u>Die Auseinandersetzung um die Bildungswege der verschiedenen Lehrergruppen</u>	55
2.1 Die Reifeprüfung als Voraussetzung für das Studium aller Lehrer	55
2.2 Die Ausbildung der verschiedenen Lehrergruppen	62
2.21 Um die Verbindung von Theorie und Praxis im Studiengang der Oberlehrer	62
2.22 Für und wider die akademische Bildung der Volksschullehrer	66
2.23 Um eine gründliche Ausbildung der übrigen an allgemeinbildenden Schulen tätigen Lehrer	114
2.24 Um eine sachgerechte Berufsvorbereitung der Berufs- und Fachschullehrer	134
2.3 Die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung und Möglichkeiten zu ihrer Ausgestaltung	140

	Seite
3. <u>Die Beteiligung der Lehrer an Schulleitung und Schulverwaltung im Streit der pädagogischen Auffassungen</u>	148
3.1 Autoritative oder kollegiale Schulleitung?	149
3.2 Über die Beteiligung der Lehrer an den Aufgaben der Schulverwaltung	167
4. <u>Die Debatte über das Verhältnis der Lehrer zu den Elternvertretungen</u>	176
4.1 Um die Mitarbeit von Lehrern im Elternbeirat oder in der Schulpflegschaft	176
4.2 Zur Zusammenarbeit des Lehrkörpers mit den Elternvertretungen	184
5. <u>Die Diskussion über eine Ausweitung der Betreuung der Schüler durch die Lehrer</u>	203
5.1 Über die Rolle der Lehrer bei der Schüлераuslese	203
5.2 Über die neuen Aufgaben der Lehrer bei der Gesundheitserziehung	216
5.3 Um ein neues Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern	222
 S c h l u ß :	
Die Beschlüsse der Reichsschulkonferenz zur Lehrerfrage und der Grad ihrer Realisierung in der Folgezeit	231
 Anmerkungen	 247
 Bibliographie	 272

A b k ü r z u n g e n

A	Ausschuß
BE	Berichterstatter(in)
DLV	Deutscher Lehrerverein
LS	Leitsatz
OL	Oberlehrer (= akademisch gebildeter Lehrer der höheren Schule)
RSK	Reichsschulkonferenz
RV	Reichsverfassung
SB	Schriftlicher Bericht
VagL	Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer
VSL	Volksschullehrer
VV	Vollversammlung

E i n l e i t u n g

Am 11. Juni 1920 kommen auf Einladung des Reichsministeriums des Innern in Berlin 700 Pädagogen, Schulpolitiker, Vertreter der Religionsgemeinschaften und anderer an Erziehungs- und Bildungsfragen interessierter Kreise zur großen Reichsschulkonferenz (Abkürzung: RSK) zusammen.

Drei Versammlungen gleichen Namens hat es zuvor gegeben: die Reichsschulkonferenzen der Jahre 1890 und 1900, in denen Fragen der höheren Schule behandelt wurden, und die Freie Reichsschulkonferenz im März/April 1920, auf der sich der 1919 gegründete Bund entschiedener Schulreformer auf die große RSK vorbereitete. Die Vorgänger sind der Tagung im Juni 1920 insofern vergleichbar, als sie wie diese dem pädagogischen Fortschritt dienen sollten. Abgesehen von der äußeren Dimension, hebt sich die große RSK jedoch von der Freien RSK durch die Beteiligung unterschiedlicher pädagogischer Richtungen, von den Konferenzen der Jahre 1890 und 1900 durch den umfassenderen Themenkatalog deutlich ab.

In neuntägigen Verhandlungen werden 1920 nahezu alle Probleme erörtert, die die öffentlichen und privaten Schulen, die Volksbildungseinrichtungen, den Kindergarten und die Jugendwohlfahrt betreffen. Den Ausgangspunkt der Beratungen bilden die Schulartikel der Reichsverfassung (Abkürzung: RV) vom 11. August 1919. Auf der Grundlage der dem Reich durch Artikel 10 (1) zugesprochenen Grundsatzkompetenz für das Schul- und Hochschulwesen und der in den Artikeln 142 bis 149 (2) formulierten bildungspolitischen Forderungen sollen die Konferenzteilnehmer konkrete Vorschläge für Reformen ausarbeiten und - im Zusammenhang damit - Wege zur Vereinheitlichung des deutschen Bildungswesens aufzeigen. Das von ihnen zu erarbeitende Material soll den Schulbehörden der Länder bei ihren schulpolitischen und pädagogischen Maßnahmen als Orientierungshilfe dienen, vor allem aber die Reichsregierung und die Nationalversammlung bei der Schaffung eines Reichsschulgesetzes unterstützen.

Die Bemühungen der RSK, über großangelegte Reformen die Schulverhältnisse der deutschen Länder einander anzugleichen, gehen zurück auf Bestrebungen, die bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurückreichen. Bereits während der Schulkämpfe der Jahre 1848 bis 1850 wird die Forderung erhoben, das Bildungswesen in Deutschland zu vereinheitlichen. Als es 1871 mit der Reichsgründung zur politischen Einigung kommt, sehen sich alle, die den Reichsgedanken auf das Schulwesen ausgedehnt wissen möchten, enttäuscht. In die Verfassung von 1871 werden keine Artikel über Erziehungs- und Bildungsfragen aufgenommen. Die Regelung der Schulverhältnisse bleibt Angelegenheit der Einzelstaaten. In der Zeit bis zum Ersten Weltkrieg kommt es trotzdem zu Ansätzen für eine äußere Vereinheitlichung. Besonders die 1873 aus der (norddeutschen) Bundesschulkommission hervorgegangene Reichsschulkommission, deren Hauptaufgabe darin besteht, "Anträge auf Anerkennung der Berechtigung zur Ausstellung gültiger Befähigungszeugnisse für den einjährig-freiwilligen Dienst" (3) zu begutachten, wirkt in dieser Richtung.

Nach der Reichsgründung setzen sich weite Teile der Lehrerschaft, vor allem die im Deutschen Lehrerverein (Abkürzung: DLV) organisierten Volksschullehrer, für eine Zentralisation im Bildungswesen ein. Sie erstreben eine Schulreform für ganz Deutschland und hoffen, diese mit Hilfe eines Reichsschulgesetzes verwirklichen zu können. Als die Lehrerschaft um das Jahr 1890 in ihren Bestrebungen nachläßt, wird der Gedanke der Vereinheitlichung von sozialdemokratischen Politikern aufgegriffen. Wiederholt fordern sie auf Parteitagen und im Reichstag die "Schaffung eines Reichsschulgesetzes auf der Grundlage der Weltlichkeit und der Einheitlichkeit des gesamten Schulwesens" (4).

Zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts ergreifen auch pädagogische Kreise wieder die Initiative. Im Jahre 1903 schlägt Julius Ziehen vor, ein Reichsschulmuseum zu errichten, das zur Stätte pädagogischer Forschung werden soll. Ziehens Plan wird - in abgewandelter Form - im Jahre 1915 durch die Schaf-

fung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin realisiert. Obwohl das Zentralinstitut eine preußische Institution ist, entwickelt es sich schnell zu "einem Organ gemeinsamer Meinungsbildung zwischen den Ländern und dem Reich" (5). Eine weitere bedeutende Kraft im Streben nach Reichseinheit und Reform entsteht mit dem "Deutschen Ausschuss für Erziehung und Unterricht", der 1915 aus dem "Bund für Schulreform" hervorgeht. Im Deutschen Ausschuss schließt sich "eine aktive Gruppe schulreformerisch eingestellter Persönlichkeiten" (6) zusammen. Ihnen gelingt es, neben zahlreichen Lehrern auch andere, bis dahin an Schulfragen kaum interessierte Kreise für den Reformgedanken zu gewinnen.

Während des Ersten Weltkriegs gewinnt das Einheitsstreben weiter an Stärke. Am 6. Juni 1916 richtet der ehemalige Volksschullehrer und sozialdemokratische Abgeordnete Heinrich Schulz an die Reichsregierung eine Anfrage bezüglich eines nach dem Kriege zu berufenden Ausschusses, der sich "vor Inangriffnahme irgendwelcher mit der militärischen Jugendvorbereitung und anderen Erziehungsreformen zusammenhängenden Maßnahmen auf dem Gebiete der Schul- und Jugendgesetzgebung" (7) gutachtlich äußern soll. Die Regierung weicht einer klaren Beantwortung aus. Im März 1917 unternimmt Heinrich Schulz einen erneuten Vorstoß. Diesmal gelingt es ihm, im Hauptausschuß des Reichstages eine Resolution zur Annahme zu bringen, in der der Reichskanzler ersucht wird, nach Beendigung des Krieges Sachverständige zu einer R e i c h s s c h u l - k o n f e r e n z zusammenzurufen. Im Plenum verfällt die Resolution jedoch der Ablehnung, weil "die Konservativen, das Zentrum, einige Nationalliberale und Abg. Kerschensteiner" (8) dagegenstimmten. Die Entscheidung Kerschensteiners kommt dabei unerwartet. Der reformfreudige Münchener Schulmann möchte verhindern, daß mit Unterstützung einer RSK ein Reichsschulgesetz zustandekommt, da ein solches Gesetz zu einer für das deutsche Schulwesen schädlichen Uniformierung führen müsse. Überdies können seiner Auffassung nach Institutionen wie das Berliner Zentralinstitut und der Deutsche Ausschuss wert-

vollere pädagogische Arbeit leisten als eine für einen kurzen Zeitraum zusammentretende Versammlung.

Nach der Novemberrevolution von 1918 ist der Weg frei für die Einberufung der RSK. Einmal haben die Kriegserlebnisse und die militärische Niederlage die Bereitschaft zu Reformen auch auf pädagogischem Gebiet erhöht; zum anderen ist die Sozialdemokratische Partei, von der die Initiative zur Einberufung der Konferenz ausgegangen ist, nun die dominierende politische Kraft in Deutschland.

Die Vorbereitungen zur RSK beginnen bereits wenige Wochen nach dem Ende des Ersten Weltkrieges. Am 1. Dezember 1918 regt die preußische Landesregierung beim Reichsministerium des Innern die Einberufung einer Konferenz an, "die aus freiheitlich, neuzeitlich und sozial gerichteten Pädagogen und Sachverständigen bestehen und eine gründliche Erneuerung des deutschen öffentlichen Schul- und Erziehungswesens vorbereiten" (9) soll. Die Reichsregierung greift den Vorschlag auf und informiert die Länder über das geplante Vorhaben. Diese stimmen zu und unterbreiten zahlreiche Themenvorschläge.

Vordringliche politische Aufgaben lassen den Plan scheitern, die RSK im Frühjahr 1919 durchzuführen. So wird am 11. August 1919 die neue RV verabschiedet, noch bevor die Konferenz zusammentreten und zu den schulpolitischen und pädagogischen Problemen Stellung nehmen kann.

Mit der inhaltlichen Vorbereitung der RSK wird vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht beauftragt. Auf zwei Tagungen, am 20. und 21. Juni sowie am 16., 17. und 18. Oktober 1919, versuchen Vertreter verschiedener pädagogischer Richtungen, den "gegenwärtigen Stand der Schulreform festzulegen" (10). Ferner tagt am 3. Januar 1920 im Zentralinstitut ein Sonderausschuß mit dem Ziel, Vorschläge für eine Neuregelung der Lehrerbildung auszuarbeiten. Die Ergebnisse dieser Beratungen werden in dem vom Zentralinstitut herausgegebenen Pädagogischen Zentralblatt veröffentlicht. (11) Zur genaueren

Information werden unter dem Titel "Die deutsche Schulreform - Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz" (12) Aufsätze sachkundiger Pädagogen über die während der Tagungen behandelten Themen herausgegeben.

In der Zeit vom 20. bis zum 22. Oktober 1919 kommen im Reichsministerium des Innern Vertreter des Reiches, der Länder und der Gemeindeverbände zusammen, um über die für die RSK vorzusehenden Verhandlungsgegenstände zu beraten. Gegen Ende dieser Konferenz bestimmen sie einen geschäftsführenden Ausschuß, der sich aus drei Vertretern des Reichsministeriums des Innern und zwei Vertretern des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung zusammensetzt. Dieses Gremium, kurz Fünferausschuß genannt, erhält den Auftrag, für die RSK die notwendigen Vorbereitungen zu treffen. Zu seinen Aufgaben gehören "insbesondere die Festsetzung des Zeitpunktes, der Dauer und der Gliederung der Konferenz, die Auswahl der Berichterstatter für die einzelnen Punkte der Tagesordnung und die Auswahl der Mitglieder der Konferenz" (13).

Abweichend vom preußischen Antrag aus dem Jahre 1918, wählt der Ausschuß die Berichterstatter (Abkürzung: BE) und später die übrigen Konferenzteilnehmer so aus, daß möglichst a l - l e bedeutenden pädagogischen Richtungen zu Wort kommen.

Die BE reichen im Januar 1920 Leitsätze (Abkürzung für Leitsatz: LS) ein und ergänzen sie bis Ende Februar durch schriftliche Berichte (Abkürzung für schriftlicher Bericht: SB). In seiner Sitzung am 24. und 25. Februar 1920 erklärt sich der R e i c h s s c h u l a u s s c h u ß mit den getroffenen Vorbereitungen einverstanden. Daraufhin wird der Teilnehmerkreis für die RSK festgelegt. Über die 32 BE hinaus werden weitere 145 sachverständige Einzelpersonen eingeladen. Die Reichsregierung und die Regierungen der deutschen Einzelstaaten dürfen ebenfalls insgesamt 145 Vertreter entsenden. 392 Einladungen werden an Organisationen verschickt. Dem einzelnen Verband wird vorgeschrieben, wieviel Vertreter er entsenden darf; seine Mitglieder dürfen selbst bestimmen, wen sie delegieren wollen.

Im einzelnen nehmen an der RSK teil:

Regierungsvertreter

die Reichsregierung mit 25 Vertretern
die preußische Landesregierung mit 63 Vertretern
21 Landesregierungen und Senate mit 54 Vertretern
die Republik Österreich mit 2 Vertretern
die Freie Stadt Danzig mit 1 Vertreter

Vertreter von Verbänden

4 Verbände der Städte und Landgemeinden mit 27 Vertretern
4 Vereinigungen der Schulaufsichtsbeamten mit 4 Vertretern
95 Berufs- und Standesverbände der Pädagogen mit 229 Vertretern

darunter: 12 Verbände der Volksschullehrer mit 67 Vertretern
30 Verbände der Philologen und Seminarlehrer mit 62 Vertretern
21 Verbände der Berufs- und Fachschullehrer mit 40 Vertretern
11 Hochschulen und Verbände der Hochschullehrer mit 31 Vertretern

Mit weniger als zehn Delegierten sind die Vereinigungen der heilpädagogischen Anstalten, der mittleren Schulen und der Privatschulen sowie der Lehrkräfte verschiedener Schularten umfassende Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein vertreten.

10 Vereinigungen primär pädagogischer Zielsetzung mit 16 Vertretern
9 Vereinigungen zur Förderung von Bildungsbestrebungen mit 14 Vertretern
5 Vereinigungen für Körperbildung und Gesundheitslehre mit 10 Vertretern
20 Vereine zur Pflege von Religion und Weltanschauung mit 26 Vertretern
6 parteipolitisch gerichtete Schul- und Lehrervereine mit 15 Vertretern
14 Jugendverbände mit 22 Vertretern
12 Vereinigungen wirtschaftlichen Charakters mit 21 Vertretern
8 sonstige Vereinigungen mit 12 Vertretern.

Hinzu kommen die 177 persönlich eingeladenen Konferenzteilnehmer.

Von den Verbänden sind der DLV mit 35, der Verband der deutschen Hochschulen mit 20, der Deutsche Städtetag mit 19, der Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer (Abkürzung: Vagl) mit 15 und der Katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches mit 10 Delegierten auf der RSK zahlenmäßig am stärksten vertreten. Andererseits sind mehr als zwei Drittel der Vereinigungen jeweils nur durch einen Delegierten in Berlin vertreten. (14) Insgesamt ist die Teilnehmerliste ein Abbild der

politischen und weltanschaulichen Zerrissenheit des deutschen Volkes im Jahre 1920 und der divergierenden pädagogischen Strömungen dieser Zeit.

Auffallend ist, daß bei den Regierungsvertretern Preußen allein mehr Konferenzteilnehmer stellt als die übrigen deutschen Einzelstaaten zusammen. Eine ähnlich dominierende Stellung nimmt Preußen auch bei den Vertretern der Vereinigungen und bei den Einzelpersonen ein: von diesen kommt etwa ein Viertel allein aus Berlin.

Auch an der inhaltlichen Vorbereitung der RSK ist Preußen maßgeblich beteiligt. Anknüpfend an die Ergebnisse der Vorbereitungskonferenzen beim Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht haben Karl Reinhardt vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung und Heinrich Schulz, jetzt Staatssekretär im Reichsministerium des Innern, die Verhandlungsgegenstände für die RSK zu folgenden neun Themenkreisen zusammengefaßt:

1. Schularten, Schulziele und organisatorische Zusammenfassung zur Einheitsschule
2. Methodische Fragen und Bedeutung einzelner Schulfächer für das gesamte Schulwesen
3. Lehrer (Lehrerinnen)
Ausbildung der Lehrer (Lehrerinnen), Beteiligung der Lehrer (Lehrerinnen) an der Schulleitung und Schulverwaltung
4. Schüler (Schülerinnen)
Auslese, Berufsberatung, Selbstregierung, Schulgemeinde, gemeinschaftliche Erziehung der Geschlechter, körperliche Erziehung
5. Eltern, Elternbeiräte
6. Technische Vereinheitlichung des Schulwesens im Reich
7. Verwaltung des öffentlichen Schulwesens
8. Die Privatschulen in ihrem Verhältnis zum öffentlichen Schulwesen
9. Deutsches Schulwesen im Ausland. (15)

Auf der Grundlage dieses Vorschlages, doch unter Einbeziehung der pädagogischen Bereiche "Unterricht und Erziehung im vorschulpflichtigen Alter", "Berufs- und Fachschule", "Volshochschule und freies Volksbildungswesen" sowie "Jugendwohlfahrt und Schule" (16) werden kurz vor Beginn der RSK für die intensive Beratungsarbeit 17 Ausschüsse gebildet. Durch nachträgliche Teilung des mit Schülerfragen befaßten Aus-

schusses in Unterausschüsse, erhöht sich ihre Zahl auf 19. Ein zu Beginn der Konferenz geforderter Ausschuß für Fragen des Mädchenbildungswesens kommt nicht zustande. Die Bildung von Ausschüssen zur Behandlung umgrenzter Teilfragen erweist sich als nützlich, wenngleich sich bei dem komplexen Charakter der Materie Überschneidungen nicht vermeiden lassen.

Als Versammlungsstätte wählt der Fünferausschuß das Reichstagsgebäude in Berlin. Der Präsident der Nationalversammlung stellt für die RSK alle Räume und Einrichtungen zur Verfügung. - Als Termin wird die Zeit vom 7. bis 17. April 1920 vorgesehen; der Kapp-Putsch macht jedoch die Abhaltung der Konferenz zu diesem Zeitpunkt unmöglich. Die notwendige Verlegung des Termins hat zur Folge, daß die RSK auf das Gesetz zur Einführung der vierjährigen Grundschule keinen Einfluß mehr nehmen kann. Das Grundschulgesetz wird am 28. April 1920 vom Reichstag verabschiedet. - Als neuer und nunmehr endgültiger Termin wird der Zeitraum vom 11. bis 19. Juni 1920 festgesetzt.

Die Ankündigung der RSK hat in pädagogischen Fachkreisen und darüber hinaus in der Öffentlichkeit ein starkes Echo gefunden. "In unzähligen Versammlungen ist das Schulproblem erörtert worden, in den Sitzungen der Nationalversammlung, in den Volksvertretungen der Länder, in den Sitzungen des Reichschulausschusses, im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, in den Versammlungen der Vereine, in der Tages- und Fachpresse; in Büchern;" (17) Die Delegierten kommen gut vorbereitet nach Berlin, denn sie haben die Leitsätze und schriftlichen Berichte frühzeitig zugeschickt bekommen und sich daher mit den Standpunkten der BE vertraut machen können.

Die politische Situation ist allerdings auch im Juni 1920 für die Durchführung der RSK wenig günstig. Für die Konferenz zeichnet eine Regierung verantwortlich, die nur noch wenig Autorität besitzt. Bei der Reichstagswahl am 6. Juni haben die Sozialdemokratische Partei, die die "Weimarer Koalition" anführt, und die an der Regierung beteiligte Demokratische Partei empfindliche Stimmenverluste erlitten. Dagegen haben

die Deutschnationale Volkspartei, die Deutsche Volkspartei und die Unabhängige Sozialdemokratische Partei beträchtliche Stimmengewinne erzielen können. Diese Verschiebung des Kräfteverhältnisses stärkt einerseits die Position der konservativen pädagogischen Kreise, die der Einberufung einer RSK überwiegend ablehnend gegenübergestanden haben, andererseits auch die Position der radikalen Kräfte, die in Schulfragen nicht zu Kompromissen bereit sind. Es steht deshalb zu erwarten, daß sich das Wahlergebnis auf den Verlauf der RSK nachteilig auswirkt. Überdies besteht die Gefahr, daß die hektische Atmosphäre des Wahlkampfes in den Verhandlungen nachwirkt.

Über den Verlauf der RSK gibt der vom Reichsministerium des Innern erstattete amtliche Bericht, der unter dem Titel "Die Reichsschulkonferenz 1920 - Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen" (18) herausgegeben wird, genaue Auskunft. Der 1095 Seiten umfassende amtliche Bericht enthält zwei Teilnehmerlisten, eine alphabetische Aufstellung und eine Anordnung der Delegierten nach den von ihnen vertretenen Institutionen. Die Verhandlungen in der Vollversammlung (Abkürzung: VV) sind wörtlich, die Beratungen in den Ausschüssen sinngemäß wiedergegeben. Ein Register der Redner und ein Sachregister, das auch die Namen aller Teilnehmer enthält, erleichtern die Orientierung.

Das vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht herausgegebene Werk "Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen" (19), in dem sachverständige Konferenzteilnehmer über den Ablauf der Verhandlungen und die vertretenen Standpunkte berichten, ist ein weiteres objektives Zeugnis.

Die RSK verläuft in drei Hauptabschnitten. Vom 11. bis 14. Juni 1920 finden die Vollversammlungen statt, in denen der Schulaufbau, die Arbeitsschule und die Lehrerfrage erörtert werden. Außer der gründlichen Vorbereitung sollen zwei Maßnahmen zum geordneten Ablauf der Verhandlungen beitragen. Die erste Maßnahme betrifft die

Zeitplanung. Jedem BE werden 20 Minuten für die Erläuterung seiner Leitsätze und schriftlichen Berichte und weitere 20 Minuten für ein Schlußwort zugestanden. Die Zeit für das Schlußwort wird später auf 10 Minuten verkürzt. Um viele Konferenzteilnehmer zu Wort kommen zu lassen, wird die Redezeit in den Aussprachen auf 10 Minuten, später sogar auf nur 5 Minuten beschränkt. Da trotzdem nicht alle Wortmeldungen berücksichtigt werden können, wird der Fünferausschuß beauftragt, die Diskussionsredner auszuwählen und die Reihenfolge der Beiträge festzulegen. Die zweite Maßnahme betrifft die inhaltliche Seite der Verhandlungen. Um zu verhindern, daß unsachliche Auseinandersetzungen über parteipolitische und weltanschauliche Fragen die Durchführung der RSK gefährden, fordert die Konferenzleitung die Teilnehmer auf, diese über die pädagogische Aufgabenstellung hinausgehende Problematik bei den Verhandlungen auszuklammern.

Am 15. und 16. Juni tagen die für die Beratung bestimmter Teilfragen gebildeten Ausschüsse, in der Regel unter Leitung eines Regierungsvertreters. Aufgabe der Ausschüsse ist es, auf der Grundlage des von den Berichterstattern vorgelegten Materials gemeinsame Leitsätze zu erarbeiten. An den dabei notwendig werdenden Abstimmungen dürfen sich die Regierungsvertreter nicht beteiligen. Für die Vertreter der Gemeinden ist zunächst ebenfalls kein Stimmrecht vorgesehen; nach Intervention wird ihnen die Teilnahme an den Abstimmungen jedoch freigestellt.

Die Arbeitsweise der Ausschüsse ist unterschiedlich; auch die Fixierung der Ergebnisse wird verschieden gehandhabt.

Vom 17. bis 19. Juni finden nochmals Vollversammlungen statt. An diesen drei Tagen berichten Beauftragte der Ausschüsse über die Beratungen und die dabei erzielten Ergebnisse. Einige Ausschüsse le-

gen dem Plenum ausschließlich Mehrheitsbeschlüsse vor, andere fügen Minderheitsanträge oder Zusatzerklärungen an.

Schwierig gestaltet sich die Frage, wie die Haltung der Gesamtkonferenz zu den vorgetragenen Auffassungen ermittelt und festgehalten werden soll. Bereits in seiner Eröffnungsrede hat Innenminister Koch zum Ausdruck gebracht, daß es nicht möglich sei, mit Stimmenmehrheit wissenschaftliche Wahrheiten festzulegen. Wie Koch hat auch Staatssekretär Schulz in seiner Einleitungsrede keinen Zweifel daran gelassen, daß die Verhandlungen der RSK nur "gutachtliche Äußerungen zutage fördern" (20) können. Beide Politiker lehnen es ab, die Regierung in irgendeiner Form an Mehrheitsbeschlüsse der Konferenz binden zu lassen. Schulz will trotzdem im Plenum namentlich abstimmen lassen, damit im Protokoll festgehalten werden kann, "welche Hauptrichtungen sich im Jahre 1920 vornehmlich durchzusetzen vermocht haben" (21). Über alle Leitsätze abzustimmen, erweist sich aus Zeitgründen als unmöglich. Deshalb wird ein durch Erweiterung des Fünferausschusses gebildeter Fünfzehnerausschuß damit beauftragt, eine Auswahl zu treffen. Dieses Gremium schlägt vor, "daß sämtliche Gegenstände, die nicht schon zuvor im Plenum beraten worden sind, auch nicht im Plenum zur Abstimmung gebracht werden sollen" (22). Da über den Arbeitsunterricht im Ausschuß weitgehende Übereinstimmung erzielt werden konnte, wird eine Abstimmung über diesen Punkt ebenfalls nicht für notwendig gehalten. Somit kommen nur noch die Themenkreise "Schulaufbau" und "Lehrerbildung" in Betracht. Bevor aber Abstimmungen über Sachfragen vorgenommen werden, läßt der Fünfzehnerausschuß eine Entscheidung darüber herbeiführen, "ob das Plenum der Reichsschulkonferenz wünscht, daß über die beiden Fragen Schulaufbau und Lehrerbildung durch das Plenum Abstimmungen erfolgen" (23). Im Hammelsprung entscheiden sich 203 Konferenzteilnehmer für, 256 gegen Abstimmungen.

Als die Ablehnung bekannt wird, kommen die bis zu diesem Zeitpunkt latent gebliebenen Gegensätze offen zum Ausbruch. Die Diskussion über eine Geschäftsordnungsfrage weitet sich aus

zur Grundsatzdebatte. Die Konferenz erreicht einen kritischen Punkt, als zahlreiche tatsächlich und vermeintlich progressive Vereinigungen das Abstimmungsergebnis als Votum gegen die Durchführung von Reformen werten und deshalb die Mitverantwortung für den Ausgang der RSK ablehnen. Der Versammlungsleitung gelingt es jedoch, den Abbruch der Konferenz zu verhindern.

Die Berichte der Ausschüsse nehmen in der VV viel Zeit in Anspruch, so daß eine Diskussion über die strittigen Punkte nicht möglich ist. Zum Ausgleich dafür dürfen die Konferenzteilnehmer vorbereitete Erklärungen abgeben.

Als eins "der bis zur Reichsschulkonferenz am heißesten und erbittertsten umstrittenen Kapitel der Schulreform" (24) nimmt die **L e h r e r f r a g e** in den Verhandlungen breiten Raum ein. Die Konferenzteilnehmer sind sich weitgehend einig darüber, daß die Bearbeitung dieses mit anderen Reformfragen in engem Zusammenhang stehenden Problems zu den verantwortungsvollsten und zugleich schwierigsten Aufgaben der RSK gehört.

Der Bedeutung der Lehrerfrage ist bereits dadurch Rechnung getragen worden, daß nicht weniger als fünf BE für diesen Themenkreis Leitsätze aufgestellt und schriftliche Berichte angefertigt haben. Abgesehen vom Schulaufbau ist keine andere Reformfrage von so vielen Pädagogen für die RSK bearbeitet worden. Als weiteres Indiz für das der Lehrerfrage beigemessene Gewicht kann gewertet werden, daß sie zu den Problemkreisen gehört, für die eine VV der ersten Konferenzperiode zur Verfügung gestellt worden ist. Am 14. Juni wird 7 1/2 Stunden über die Lehrerfrage verhandelt. Außer den Berichterstattern nehmen 42 Konferenzteilnehmer im Plenum dazu Stellung.

Die intensive Behandlung der Lehrerfrage erfolgt im Ausschuß 9 (Abkürzung: A 9), der 70 Mitglieder hat und nur vom Ausschuß "Schulaufbau" an Zahl übertroffen wird. Die Erörterung der damit zusammenhängenden Probleme bleibt jedoch nicht auf den

A 9 beschränkt. Es macht deutlich, wie eng allein die Ausbildungsfrage "mit den meisten übrigen Fragen verflochten ist, daß nicht weniger als sieben andere Ausschüsse in dem Zusammenhang ihrer Arbeit haben die Frage der Lehrerbildung nicht umgehen können" (25).

Die Tatsache, daß in der VV eine Abstimmung über die Leitsätze zur Lehrerfrage in Erwägung gezogen wird, weist ebenfalls auf die Bedeutung dieses Themenkreises im Rahmen der Konferenz hin. Schließlich lassen auch die Erklärungen, die in der VV am 19. Juni abgegeben werden, das Interesse weiterer Kreise an den die Lehrer betreffenden Problemen erkennen.

Unter den Konferenzteilnehmern, die zur Lehrerfrage Stellung beziehen, befindet sich eine Reihe bekannter Pädagogen. Zu den Diskussionsrednern gehören Hugo Gaudig, Wilhelm Rein, Gustav Wyneken und Berthold Otto; Eduard Spranger ist einer der BE zu diesem Themenkreis; Paul Natorp, Max Frischeisen-Köhler, Ludwig Pallat und Otto Karstädt sind Mitglieder des A 9; Aloys Fischer, Peter Petersen und Georg Kerschensteiner geben zu dieser Frage Erklärungen ab.

Anliegen dieser Arbeit ist es aufzuzeigen, wie sich die Lehrerfrage in den Verhandlungen der RSK darstellt. Es soll herausgearbeitet werden, welche Standpunkte die Vertreter der verschiedenen pädagogischen Richtungen auf der Konferenz einnehmen. Im Mittelpunkt der Verhandlungen stehen die Probleme der Volksschullehrer (Abkürzung: VSL) und der akademisch gebildeten Lehrer der höheren Schule, die auf der RSK in der Regel als Oberlehrer (Abkürzung: OL) bezeichnet werden. Auf die übrigen Lehrergruppen der allgemeinbildenden Schulen und die Lehrer der Berufs- und Fachschulen wird weniger ausführlich eingegangen. Die Situation der Hochschullehrer, deren exponierte Stellung im Jahre 1920 unbestritten ist, wird nicht in die Diskussion einbezogen.

Als Hinweise für die Aufstellung der Leitsätze und die Ausar-

beitung der schriftlichen Berichte zur Lehrerfrage haben die BE die Stichworte "Ausbildung der Lehrer (Lehrerinnen)" und "Beteiligung der Lehrer (Lehrerinnen) an der Schulleitung und Schulverwaltung" (26) erhalten. Sie haben sich jedoch vorwiegend mit der Lehrerbildung auseinandergesetzt. Auch auf der RSK selbst, insbesondere im A 9, dominiert dieser Aspekt der Lehrerfrage. Über die mit der Lehrerbildung in engem Zusammenhang stehende Leitungsfrage wird im 10. Ausschuß (Schulleitung und Schulverwaltung) verhandelt.

Im Zusammenhang mit anderen Themen werden weitere Bereiche der Lehrerfrage erörtert. Es sind: die rechtliche, wirtschaftliche und soziale Stellung der verschiedenen Lehrergruppen, das Zusammenwirken der Schule mit den Eltern und die neuen Aufgaben der Lehrer bei der Betreuung der Schüler.

Entsprechend der Bedeutung, die der Lehrerbildung auf der RSK zukommt, muß die Erörterung dieses Teilproblems den Schwerpunkt unserer Ausführungen bilden. Von den übrigen Aspekten der Lehrerfrage kann nur ein knapper Abriß gegeben werden, da ihre ausführliche Darstellung den Rahmen einer Dissertation sprengen würde. Es ist beabsichtigt, das hierzu aufbereitete umfangreiche Material in einer späteren Darstellung zu verwenden.

Die Lehrerfrage in den Verhandlungen der Reichsschulkonferenz von 1920

1. Die Erörterungen zur rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Stellung der Lehrkräfte

1.1 Um die Verantwortlichkeit von Reich, Ländern und Gemeinden für die Lehrer der öffentlichen Schulen

In den Ausschüssen 13 und 14 wird auf der RSK die Verwaltung des öffentlichen Schulwesens erörtert. Bei der Behandlung dieser vielschichtigen Problematik bildet die rechtliche, wirtschaftliche und soziale Stellung der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen einen Schwerpunkt.

A 13 behandelt die "Technische Vereinheitlichung des Schulwesens" (27). Der Ausschuß zählt 28 Mitglieder, unter denen sich mehrere Verwaltungsbeamte befinden. Drei BE legen dem Ausschuß Leitsätze und Berichte vor: Stadtschulrat Franz Weigl aus Amberg, Stadtrat und Stadtschulrat Konrad Weiß aus Nürnberg und Professor Julius Ziehen aus Frankfurt am Main. Sie alle sprechen sich für eine weitgehende Vereinheitlichung des Bildungswesens in Deutschland aus. Im Hinblick auf die Lehrer wird im A 13 insbesondere über die Einführung einheitlicher Amtsbezeichnungen und die gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen beraten.

A 14 bearbeitet den Themenkreis "Verwaltung des öffentlichen Schulwesens" (28). Diesem Ausschuß gehören 31 Mitglieder an; hier sind die Behördenvertreter in der Mehrheit. A 14 obliegt es, "die Zuständigkeiten - Aufgaben und Befugnisse - von Reich, Ländern und Gemeinden hinsichtlich der Schulverwaltung und der Schulaufsicht zu erörtern" (29). Auch dafür haben drei BE Vorarbeiten geleistet. In diesem Ausschuß weichen die schriftlich fixierten Forderungen stark voneinander ab. Oberregierungsrat Ernst Loycke vom Preussischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung will "die Schulverwaltung technisch zum Monopol der Länder machen" (30), Schriftsteller und Mitglied der Nationalversammlung Max Quarck aus Frankfurt am Main fordert bedeutsame Rechte für das Reich, und Senator Léon Wespy aus Hannover betont das Selbstverwaltungsrecht der Gemeinden. - Die Lehrer betreffen folgende im A 14 behandelte Teilaspekte: Schulaufsicht, Anstellungsrecht, Staatsbeamtung

und Zuständigkeit für die Besoldung.

Auch bei der Behandlung anderer Themenkreise, insbesondere im 10. Ausschuß (Schulleitung und Schulverwaltung), kommt die äußere Situation der Lehrer an öffentlichen Schulen zur Sprache.

Weitgehende Übereinstimmung herrscht auf der RSK darüber, daß das Reich nach Artikel 10 der RV von 1919 Grundsätze für das Bildungswesen aufzustellen hat. Besonders stark wird die Tendenz zur Vereinheitlichung im A 13 deutlich. Wie die drei BE sprechen sich in diesem Ausschuß auch die übrigen Mitglieder dafür aus, daß das Reich in großem Umfang für das Bildungswesen zuständig sein soll.

Die Frage der **A m t s b e z e i c h n u n g e n** wird im A 13 detailliert behandelt. 1920 gibt es in Deutschland Amtsbezeichnungen für Lehrer in verwirrender Vielfalt. Erschwerend kommt hinzu, daß im Widerspruch zu Artikel 109, Abs. 4 der RV (31) weiterhin Titel verliehen werden, die weder ein Amt noch einen Beruf bezeichnen. Zum Zeitpunkt der RSK ergibt sich etwa folgendes Bild: In Preußen heißen die akademisch gebildeten Lehrer der höheren Schule seit 1918 je nach Ausbildungsstand und Dienstalter Studienreferendar, Studienassessor, Oberlehrer oder Studienrat. In den meisten norddeutschen Ländern sind die Amtsbezeichnungen ähnlich geregelt, dort ist jedoch der vor 1918 auch in Preußen gebräuchliche Titel Professor für ältere Lehrer der höheren Schule beibehalten worden. Bayern hat die Amtsbezeichnungen Lehramtskandidat, Assistent, Gymnasiallehrer, Professor und Studienrat. In Württemberg werden die Bezeichnungen Präzeptor, Oberpräzeptor (Reallehrer, Oberlehrer) und Professor verwandt. Baden begnügt sich mit zwei Bezeichnungen: Lehramtspraktikant und Professor.

Die Zeichenlehrer, Gesangslehrer und andere nicht akademisch gebildete Lehrer der höheren Schule haben in Preußen keine einheitliche Amtsbezeichnung. In einigen deutschen Ländern werden diese Lehrkräfte als Reallehrer bezeichnet. Eine spezifisch preußische Lehrerkategorie ist der Mittelschul-

lehrer. Von geringerer Bedeutung sind die Amtsbezeichnungen im Volksschulbereich. Hier wird neben der Bezeichnung Lehrer die Bezeichnung Hauptlehrer gebraucht - in Norddeutschland für Leiter kleiner Schulen, in Süddeutschland für ältere Lehrer. Oberlehrer, im Norden die traditionelle Amtsbezeichnung für akademisch gebildete Lehrer, bezeichnet im Süden oft den Leiter einer größeren Volksschule. (32)

Alle drei BE des A 13 wünschen, daß die Zersplitterung überwunden wird. Sie treten deshalb dafür ein, die Amtsbezeichnungen für das Reich einheitlich festzulegen. Der Ausschuß schließt sich dieser Forderung an und übernimmt einen von Julius Ziehen hierzu formulierten Satz wörtlich in seine gemeinsamen Leitsätze.

Für die Wahl der Amtsbezeichnungen unterbreiten die BE konkrete Vorschläge. Franz Weigl fordert: "An der Volksschule wirken 'Lehrer', an der Fortbildungsschule 'Fortbildungsschullehrer', an der Oberschule 'Oberlehrer', an den Hochschulen 'Hochschullehrer'." (33) Wer noch nicht fest angestellt ist, soll als Hilfslehrer bezeichnet werden. Für weibliche Lehrkräfte wünscht Weigl entsprechende Amtsbezeichnungen. Der Amberger Stadtschulrat betont, daß mit der durchgängigen Bezeichnung "Lehrer" die Einheitlichkeit des Lehrerstandes betont werden soll. Ob er bei der Verleihung von Amtsbezeichnungen die Ausbildung mit berücksichtigen will, geht aus seinen Ausführungen nicht hervor.

Konsequent abgelehnt wird die Berücksichtigung der Ausbildung durch Johannes Tews. Der Exponent des DLV fordert in einer Erklärung vor der VV: "Die Amtsbezeichnung ist l e - d i g l i c h bedingt durch die Amtsstellung und für die Inhaber desselben Amtes gleich, o h n e R ü c k s i c h t a u f d i e V o r b i l d u n g . " (34) Der Verband der preußischen zehnklassigen höheren Mädchenschulen will die Tätigkeit bei der Festlegung der Amtsbezeichnungen ebenfalls vorrangig berücksichtigen.

Wie Franz Weigl fordert auch Konrad Weiß den Berufstitel

"Lehrer" für alle Lehrkräfte und dazu die Kennzeichnung der Schulart, an der sie tätig sind. Der Nürnberger Stadtschulrat will aber - und hier weicht er insbesondere von Tews ab - neben der Amtsstellung auch die Ausbildung zur Voraussetzung für das Führen einer bestimmten Amtsbezeichnung machen.

BE Ziehen verzichtet darauf, Amtsbezeichnungen für die einzelnen Lehrergruppen vorzuschlagen. In weitgehender Übereinstimmung mit Weiß befindet er sich bei seiner Forderung:

"Die Art der Amtsbezeichnung muß überall durch das Maß der Vorbildung bestimmt sein, die für die Bekleidung einer Amtsstellung erforderlich ist." (35) A 13, dem die Leitsätze Ziehens als Verhandlungsgrundlage dienen, ersetzt mit Zustimmung des Berichterstatters die Wendung "für die Bekleidung einer Amtsstellung erforderlich" durch "für die Bekleidung einer Amtsstellung i n d e r R e g e l erforderlich" (36). Die Modifikation erfolgt im Interesse der Lehrkräfte, die auf einem von der Norm abweichenden Weg die (nicht bescheinigte) Befähigung für ein Lehramt erlangt haben.

Ziehen wendet sich im folgenden gegen Amtsbezeichnungen, die sich im Sinne eines Werturteils deuten lassen. Er ist der Ansicht, daß die Bezeichnung "Oberlehrer" eine Mißdeutung zuläßt; "Studienlehrer" sei für die Kennzeichnung des akademisch gebildeten Lehrers besser geeignet. Der BE will ferner erreichen, daß die OL ihre privilegierte Stellung bei der Verleihung von Ehrentiteln verlieren. Deshalb verlangt er die Möglichkeit, auch Volksschullehrern und Angehörigen anderer Lehrergruppen für hervorragende wissenschaftliche Leistungen den Titel "Professor" zuzuerkennen. Diese Forderung wird jedoch im A 13 unter Hinweis auf Artikel 109 der RV als überflüssig zurückgewiesen.

Daß zum Zeitpunkt der RSK eine starke Neigung besteht, mit den Amtsbezeichnungen ein "höher" oder "tiefer" zu verbinden, macht auch eine Stellungnahme Peter Petersens deutlich. Bei der VV über den Schulaufbau erklärt der vom Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht delegierte Hamburger Privatdozent und Schulleiter auch im Namen des Landeserzie-

hungsheim-Vertreter Alfred Andreesen, zweier Vertreter des Katholischen Lehrerverbandes und weiterer Konferenzteilnehmer: "Die Bezeichnung 'Grundschule' hat zu Befürchtungen Anlaß gegeben, daß damit im Sinne eines vergleichenden Werturteils neue, unerwünschte soziale Unterschiede innerhalb der einen deutschen Schule und Lehrerschaft geschaffen werden könnten." (37) Petersen, dem ein einheitlicher Lehrerstand als Ideal vorschwebt, versucht einer Minderbewertung der Grundschullehrer mit dem Argument entgegenzuwirken, daß der Unterricht in den ersten Schuljahren hohe Anforderungen stelle und deshalb besonders befähigte und sorgfältig ausgebildete Lehrer erfordere.

Als einzige Lehrergruppe wünschen auf der RSK die OL für sich Amtsbezeichnungen, die ihre (akademische) Ausbildung widerspiegeln. OL Wilhelm Lohse aus Oldenburg, ein Vertreter des VagL, erklärt hierzu im A 13, "daß er die Amtsbezeichnung 'Studienlehrer' als eine unschöne, unklare und ebensowenig die Vorbildung wie die amtliche Tätigkeit der Philologen treffend bezeichnende Benennung ablehne. Die Bezeichnung 'Oberlehrer' werde beanstandet, weil sie im Sinne eines vergleichenden Werturteils mißdeutet werden könne. Die Bezeichnungen 'Gymnasial-, Real- und Lyzeallehrer' seien vor der Durchführung eines einheitlichen Lehrerstandes als irreführend abzulehnen, da auch Volksschullehrer mit durchaus anderer Vorbereitung diesen Namen erhalten würden. Es bleibe daher für die nächste Zukunft nur eine Amtsbezeichnung, die den Philologenstand als akademischen Stand kennzeichne und daher den Bezeichnungen der Juristen und höheren Bau-, Gewerbe-, Post-, Forstbeamten usw. angepaßt sein müsse." (38)

Dem Streben der OL, sich durch Amtsbezeichnungen, die der Laufbahn der höheren Verwaltungsbeamten entlehnt sind, als akademischer Berufsstand auszuweisen, hat Konrad Weiß bereits in seinem SB entgegengewirkt. Der BE hält zwar die wirtschaftliche und rechtliche Gleichstellung dieser Lehrergruppe mit den Juristen für gerechtfertigt, nicht aber die seiner Auffassung nach für die Kennzeichnung einer Lehrtätigkeit ungeeig-

neten Bezeichnungen. Wenn Weiß, der für Lehrkräfte grundsätzlich die Hauptbezeichnung "Lehrer" fordert, sich schließlich bereitfindet, den älteren OL Bayerns die traditionelle Amtsbezeichnung "Professor" zu belassen, so auch, um eine weitere Ausbreitung der aus dem Verwaltungsleben entliehenen Begriffe Studien a s s e s s o r , Studien r e f e r e n d a r usw. zu verhindern.

Weniger klar ist die Stellungnahme zu den Forderungen der OL im A 13. Die Mitglieder des Ausschusses betonen zwar, daß sie "die Bestrebungen der akademisch gebildeten Lehrer um Gleichstellung mit den anderen akademischen Berufen als durchaus berechtigt" (39) anerkennen, äußern sich aber nicht darüber, wie der Gleichstellung in den Amtsbezeichnungen Ausdruck verliehen werden soll. Konkrete Forderungen zur Vereinheitlichung der Amtsbezeichnungen zu unterbreiten, ist A 13 auch sonst nicht in der Lage. Die Begründung, der Ausschuß verzichte wegen "der Tatsache, daß in den einzelnen Ländern die verschiedenartigsten Amtsbezeichnungen bestehen, die gleichen Amtsbezeichnungen auch vielfach verschiedenartig gewertet werden" (40), darauf, neue Amtsbezeichnungen vorzuschlagen, entbehrt der Logik. Die präzisen Vorschläge der BE Weigl und Weiß wandeln sich in den Verhandlungen zu der wenig verbindlichen Aussage: "Er (der Ausschuß) ist grundsätzlich der Anschauung, daß die Einheitlichkeit der Amtsbezeichnungen am zweckmäßigsten dadurch erreicht wird, daß neben der Bezeichnung der Schulart die Bezeichnung 'Lehrer' für sämtliche Lehrkräfte gewählt wird." (41)

Nicht ganz so verworren wie bei den Amtsbezeichnungen ist zum Zeitpunkt der RSK die Situation hinsichtlich der g e - g e n s e i t i g e n A n e r k e n n u n g d e r L e h r a m t s p r ü f u n g e n , über die der A 13 ebenfalls verhandelt. Zwischen allen deutschen Einzelstaaten, ausgenommen Baden und Württemberg, bestehen Verträge über die Anerkennung der Zeugnisse für das höhere Lehramt. Bei den Volksschullehrern erkennen Preußen, Hamburg und Lübeck die Lehrberechtigungen gegenseitig an. Preußen stellt auch

Lehrer aus anderen Ländern an, wenn diese bereit sind, dort die zweite Lehrerprüfung abzulegen. "Über die Anerkennung der Prüfungszeugnisse der Volksschullehrerinnen bestehen Verträge zwischen allen Bundesstaaten mit Ausnahme von Bayern. Sehr verschieden begrenzt sind die Vereinbarungen über die Zeugnisse der technischen Lehrer und Lehrerinnen, der Zeichenlehrer und -lehrerinnen, der Kindergärtnerinnen usw." (42)

Die BE des A 13 setzen sich in ihren Leitsätzen und Berichten übereinstimmend für eine noch weiter gehende Vereinheitlichung ein. Um den Lehrern die Möglichkeit zu geben, auch in anderen Ländern zu unterrichten, fordern sie die Anerkennung aller Lehramtsprüfungen innerhalb des Reiches. Die Voraussetzungen dafür müssen ihrer Auffassung nach durch die Vereinheitlichung der Lehrerbildung geschaffen werden. Es sei erforderlich, zu diesem Zweck über die Dauer des Studiums, die Prüfungsanforderungen und den Umfang der Vorbereitung auf die Schulpraxis einen Konsensus zu erreichen.

Die Mitglieder des A 13 schließen sich in der Frage der gegenseitigen Anerkennung der Examina der Auffassung der BE an und erheben Ziehens Forderung hierzu zum gemeinsamen LS. Er lautet: "Die allgemeine gegenseitige Anerkennung der Lehramtsprüfungen ist zugunsten der grundsätzlichen Freizügigkeit der Lehrkräfte im gesamten Deutschen Reich geboten. Die Möglichkeit dieser allgemeinen gegenseitigen Anerkennung ist dadurch herbeizuführen, daß die Prüfungs- und Vorbildungsordnungen in allen wesentlichen Punkten vereinheitlicht werden." (43)

Im 14. Ausschuß (Verwaltung des öffentlichen Schulwesens) befürwortet die große Mehrheit der Mitglieder ebenfalls, daß das Reich Grundsätze für die Gestaltung des Bildungswesens aufstellen soll. Trotzdem ist in diesem Gremium die Tendenz zur Vereinheitlichung weniger stark als im A 13, denn es findet sich nur eine knappe Mehrheit - 11 gegen 10 Stimmen - bereit, die Forderung dahingehend zu präzisieren, daß diese Grundsätze für die Länder v e r b i n d l i c h sein sollen. (44)

Als Träger für die Erfüllung der Aufgaben des Reiches sehen die Mitglieder des A 14 die **Schulabteilung im Innenministerium** an. BE Max Quarck erhebt die weitergehende Forderung, die Schulabteilung allmählich zu einem selbständigen Reichsschulamt auszubauen. Obwohl süddeutsche und westdeutsche Vertreter in der Diskussion ein solches Amt entschieden ablehnen, findet sich im Ausschuß für seine Errichtung eine Mehrheit von 12 gegen 8 Stimmen. Überdies spricht sich der Ausschuß mit 13 gegen 7 Stimmen dafür aus, dem Reichsschulamt einen **Reichsschulrat**, dem auch Lehrer angehören sollen, als Selbstverwaltungskörperschaft beizuordnen. Die noch weiter gehende Forderung, zur Kontrolle über die Länder **Reichsschulinspektoren** einzusetzen, wird dagegen zurückgewiesen. A 14 erörtert auch die Frage, für welche Bereiche das Reich Richtlinien erlassen soll. Alle Ausschußmitglieder wollen die Lehrerbildung durch Gesetz reichseinheitlich geregelt wissen. Klare Mehrheiten finden sich für die "gleichmäßige Herausarbeitung der Schultypen und Lehrpersonen" (45), für die Schaffung einheitlicher Amtsbezeichnungen und weitere technische Vereinheitlichungen. Zu den Bereichen, für die das Reich nicht zuständig sein soll, gehört der Modus für die Lehreranstellung. Die Ausschußmitglieder einigen sich darüber, die Regelung von Einzelfragen den Ländern zu überlassen. Sie fassen zudem einstimmig den Beschluß, bei der Neuordnung des Bildungswesens die in den Ländern vorhandenen Einrichtungen möglichst zu schonen.

Den Schwerpunkt in den Verhandlungen des A 14 bildet die Frage der **Abgrenzung der Kompetenzen von Staat und Gemeinden** im Hinblick auf die öffentlichen Schulen. In diesem Zusammenhang wird auch die rechtliche Stellung der Lehrer eingehend erörtert. - Wenn während der RSK die Bezeichnung Staat verwendet wird, so ist damit in der Regel ein (deutscher) Einzelstaat gemeint. In Anlehnung daran wollen wir den Begriff Staat

im folgenden durchgängig in diesem Sinne gebrauchen. Als öffentliche Schule wird auf der RSK eine Lehranstalt bezeichnet, die vom Staat, von der Gemeinde oder von beiden gemeinsam unterhalten wird.

Die Teilaspekte der Lehrerfrage, die im A 14 diskutiert werden, lassen sich durch folgende Fragen umreißen: Wem soll die Aufsicht über die Schularbeit zustehen? Wer soll den Lehrer der öffentlichen Schule anstellen? Wer soll ihn besolden? Soll der Lehrer Staatsbeamter sein?

Die Ausschußmitglieder sprechen sich in ihrer Mehrheit dafür aus, daß das Schulwesen durch die Gesetzgebung der Länder geregelt werden soll. Übereinstimmung besteht darin, daß auch die Schulaufsicht grundsätzlich Sache der Länder sein soll. Ob und in welchem Umfang die Gemeinden an der Aufsicht zu beteiligen sind, ist im Ausschuß jedoch umstritten. Die Delegierten der Landesregierungen treten in der Regel für das alleinige Aufsichtsrecht des Staates ein; die meisten Vertreter der Städte wollen demgegenüber den Gemeinden einen starken Einfluß auf das Schulwesen sichern. BE Léon Wespy will bei nicht oder nur teilweise von den Ländern unterhaltenen Schulen die Staatsaufsicht auf die inneren Angelegenheiten beschränkt wissen, zu denen er auch die Disziplinalgewalt über die Lehrer rechnet. Nach Wespys Vorstellung soll der Staat die unmittelbare Aufsicht über die öffentlichen Schulen ortskundigen Fachleuten übertragen, damit die Wünsche der Eltern, Lehrer und Gemeinden berücksichtigt werden können. Bei gemeindeeigenen Schulen solle die Gemeindebehörde oder die Gemeindevertretung an der Schulverwaltung maßgeblich beteiligt werden. Sofern die Gemeinde pädagogisch vorgebildete Beamte besitze, solle sie darüber hinaus auch Aufsichtsbefugnisse erhalten. Der Senator aus Hannover behauptet in diesem Zusammenhang, daß die preußischen Städte die Forderung des Artikels 144 der RV von 1919 (46), nach dem der Staat die Gemeinden an der Schulauf-

sicht beteiligen k a n n , für nicht ausreichend halten. Sie fordern nach Wespys Darstellung, daß die Beteiligung der Gemeinden an der Aufsicht - auch über die Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen der Lehrer - d i e R e g e l w i r d . Im Ausschuß fordert ein anderer Verwaltungsmann, Justizrat Cassel aus Berlin, ebenfalls unter Hinweis auf die Verhältnisse in Preußen, daß die "anerkanntermaßen um das Schulwesen hochverdienten Stadtgemeinden" (47) an der Schulaufsicht beteiligt werden. Gegen die Aufsichtsbefugnis der Städte wenden sich auf der RSK Regierungsvertreter, Vertreter der Lehrerschaft aus allen Teilen des Reiches und auch Vertreter von Kommunalverwaltungen aus Süddeutschland - die Lehrer insbesondere deshalb, weil sie vom Staat eine korrektere Behandlung erwarten als von der Gemeinde, die Süddeutschen, weil sie mit dem staatlich geregelten Schulwesen in ihren Ländern im wesentlichen gute Erfahrungen gemacht haben.

Eine Einigung über die Mitwirkung der Gemeinden bei der Schulaufsicht wird im A 14 nicht erzielt. Die Vertreter der Städte, die im Ausschuß mit ihrer Auffassung nicht durchdringen können, erklären später vor der Vollversammlung, die Ausschaltung der Gemeinden von der Schulaufsicht sei eine "schwere Verkennung der Bedeutung der Gemeinde für die Gestaltung auch des inneren Schulbetriebes" (48).

Bei der Erörterung der Frage, o b d i e L e h r e r d e r ö f f e n t l i c h e n S c h u l e n v o m S t a a t o d e r v o n d e r G e m e i n d e a n g e s t e l l t w e r d e n s o l l e n , treten die Gegensätze zwischen den Befürwortern und den Gegnern weitreichender Gemeindebefugnisse noch schärfer hervor als bei der Aufsichtsfrage.

1920 ist das A n s t e l l u n g s r e c h t in den deutschen Einzelstaaten unterschiedlich geregelt. In den wichtigsten Ländern ergibt sich folgende Situation: In Preußen besitzen die großen Schulverbände bei der Anstellung ein Mitwirkungsrecht. In Sachsen ist für die Schule und somit auch für die Lehrerberufung allein die Gemeinde zuständig. In Bayern und

Württemberg dagegen ist es Sache des Staates, die Lehrer anzustellen.

Zur Anstellung der Lehrkräfte erhebt der vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung zur RSK delegierte BE Ernst Loycke in seinen Leitsätzen und seinem SB über die Verwaltung des öffentlichen Schulwesens präzise Forderungen. Kategorisch stellt er fest: "Bei der Besetzung der Lehrerstellen fallen die Wahl- und Vorschlagsrechte der Gemeinden fort." (49) Loycke hält die Übertragung des Anstellungsrechtes auf den Staat für notwendig, um der Landflucht der Lehrkräfte entgegenzuwirken. Bei den in Preußen gegebenen Verhältnissen besteht seiner Darstellung nach keine Möglichkeit, ältere Landlehrer in die Stadt zu versetzen, wenn dies für die Ausbildung ihrer Kinder oder aus anderen Gründen erwünscht ist. Der BE stellt in diesem Zusammenhang fest: "Ein Ausgleich zwischen Stadt und Land nach einheitlichen Gesichtspunkten ist nur möglich, wenn die Schulverwaltung das ausschließliche Recht zur Besetzung der Lehrerstellen hat." (50) Auch Versetzungen aus disziplinarischen Gründen können seiner Auffassung nach nur dann ungehindert erfolgen. Der Gemeinde wie auch dem Lehrerkollegium, der Elternschaft und anderen am Schulleben interessierten Kreisen will der Regierungsvertreter bei Stellenbesetzungen bestenfalls ein Anhörrecht gewähren.

Im A 14 setzen sich besonders die Vertreter Bayerns und Württembergs für das alleinige Anstellungsrecht des Staates ein. Von bayerischer Seite wird erklärt, daß dort auch die Gemeinden mit der Einführung dieser Regelung zufrieden seien, da endlich das Wettrennen um die besseren Lehrer aufgehört habe. Zudem seien in Bayern durch die Staatsanstellung auch "die unsächlichen Gründe (politische Stellung der Lehrer, Vetternwirtschaften usw.)" (51) ausgeschaltet worden. Einer der bayerischen Delegierten im Ausschuß, Bezirksschulrat und DLV-Vertreter Sandner aus Laineck bei Bayreuth, betont, daß auch den größeren Städten keine Sonderrechte eingeräumt werden dürfen. Er weist darauf hin, daß in Bayern ein Ausgleich zwi-

schen Stadt und Land erfolgt und sogar Lehrer aus den großen Städten aufs Dorf gehen, und stützt damit die von Loycke aufgestellte These. Von anderer Seite wird Sandner jedoch entgegengehalten, daß es vor allem die durch Krieg und Kriegsfolgen eingetretene schlechte Ernährungslage in den Städten sei, die Lehrer aufs Dorf überwechseln lasse.

Von den Vertretern Preußens und Norddeutschlands sind es nur die Lehrer selbst, die die Anstellung durch den Staat fordern. Lehrer Alwin Schwärzel aus Magdeburg, der wie Sandner den DLV vertritt, erklärt, daß die preußische Lehrerschaft entschieden für das Berufsrecht des Staates eintrete, nachdem sie sich lange Zeit für weitreichende Befugnisse der Gemeinden eingesetzt habe. Wenn der Lehrer durch die Gemeinde gewählt werde, befinde er sich von vornherein in einer ungünstigen Position der Gruppe gegenüber, die ihn abgelehnt habe. Schwärzel äußert überdies die Befürchtung, daß bei der Anstellung durch den Schulverband außerpädagogische Gesichtspunkte dominieren könnten, und merkt an: "Gerade die jetzige Zeit bringt die Gefahr mit sich, daß die Wahl nach der jeweiligen politischen Majorität erfolge." (52) Im Unterschied zu dem bayerischen DLV-Vertreter Sandner kommt der in Preußen tätige Vereinsmann den großen Gemeinden dadurch entgegen, daß er ihnen ein Vorschlagsrecht zugestehen will. Außerdem empfiehlt Schwärzel zugunsten der Städte: "Wenn die Gemeinde über die nach der gesetzlichen Klassenfrequenz vorgeschriebene Mindestzahl von Schulstellen hinausgeht, so kann man ihr für diese überschießenden Stellen ein Anstellungsrecht einräumen." (53) In kleinen Orten dürfe die Lehrerberufung allerdings auf keinen Fall durch die Gemeinde erfolgen.

BE Wespy und die anderen Vertreter der Gemeinden im A 14 wenden sich mit Nachdruck dagegen, daß die örtlichen Schulverbände bei der Besetzung von Lehrerstellen ausgeschaltet werden. Magistratsassessor Haltenhoff aus Charlottenburg behauptet in diesem Zusammenhang, der Lehrer stehe der Bevölkerung näher als andere Beamte und müsse deshalb von der Gemeinde gewählt werden. Eine ähnliche Ansicht wird auf der

RSK auch von pädagogischer Seite geäußert. Der vom Katholischen Lehrerverband delegierte Lehrer Kretzschmer aus Chemnitz betont, daß die Bevölkerung ein unmittelbares Interesse an der Person des Lehrers habe. Er folgert daraus jedoch nur die Notwendigkeit, den Gemeinden ein Mitwirkungsrecht einzuräumen, ohne das Anstellungsrecht des Staates antasten zu wollen.

Mit den Argumenten der Befürworter der Staatsanstellung setzt sich Léon Wespy auseinander. Der BE äußert die Vermutung, daß nach einer Neuregelung an die Stelle der Landflucht ein anderer Übelstand treten werde. Da viele ältere Lehrer sich um Stellen in der Stadt bemühen werden, werden zum Nachteil des Dorfes dort nur noch junge, unerfahrene Kräfte tätig sein. Und "die Gefahr der 'Vetternwirtschaft' bei der Wahl durch die Gemeinde sei nicht größer als die der Politisierung des Lehrerstandes durch das Staatsmonopol, das übrigens beide Mängel zu zeitigen vermöge" (54).

Die Vertreter der Gemeinden im A 14 erreichen nicht, daß ihre Vorschläge zur Lehreranstellung in die gemeinsamen Leitsätze aufgenommen werden. Wespys Forderung, die "Gemeinden an der Verwaltung der inneren wie der äußeren Schulangelegenheiten in möglichst weitem Umfange zu beteiligen" (55), wandelt sich in den Ausschußverhandlungen zu dem allgemeinen Hinweis: "Dabei ist die Verwaltung zu dezentralisieren." (56) Vor der VV erklären die mit diesem Ergebnis unzufriedenen Delegierten der kommunalen Behörden, daß sie die Ausschaltung der Gemeinden bei der Anstellung der Lehrkräfte für nicht verantwortlich halten.

In der Diskussion über die **B e s o l d u n g** d e r **L e h r e r** äußern die Mitglieder des A 14 übereinstimmend, daß der Staat zur Schulunterhaltung einen großen materiellen Beitrag leisten muß. Über die Verteilung der Lasten auf Staat und Gemeinde gehen die Auffassungen im Ausschuß dagegen auseinander. Diejenigen Konferenzteilnehmer, die dem Staat das Anstellungsrecht einräumen wollen, treten in der Regel auch dafür ein, daß die Lehrer vom Staat besoldet wer-

den. Als Voraussetzung hierfür sieht BE Loycke an, daß bei der Schulunterhaltung die Sachkosten den Gemeinden und die Personalkosten dem Staat übertragen werden. Dabei sollte der Staat zusätzlich die finanzschwachen Gemeinden bei der Aufbringung der Sachkosten unterstützen. Zwei Delegierte Bayerns äußern sich im gleichen Sinne wie der preußische Regierungsvertreter. Zwei sächsische Delegierte fordern ebenfalls eine entsprechende Kostenverteilung. Der bereits erwähnte Lehrer Kretzschmer fordert die Übernahme der Personalkosten durch den Staat, um zu verhindern, daß der Lehrer bei Besoldungserhöhungen den Vorwürfen der Gemeinde ausgesetzt ist. Direktor Endler aus Groß Schachwitz bei Dresden weist darauf hin, daß in Sachsen die Diskrepanz zwischen den bevorzugten Stadtschulen und den Dorfschulen infolge der Gemeindeautonomie immer größer geworden sei. Deshalb sei zu begrüßen, daß ein vom Sächsischen Kultusministerium ausgearbeiteter Gesetzentwurf die Übernahme der Personalkosten durch den Staat vorsehe. Auch von preußischer Seite erhält Loycke im Ausschuß Unterstützung. OL Brinkwerth aus Berlin, Delegierter des VagL, kritisiert, daß eine größere Anzahl preußischer Großstädte in der Nachzahlung von Besoldungserhöhungen versagt habe, und erhebt in diesem Zusammenhang den Vorwurf: "Die Städte haben zwar für Schulpaläste gesorgt. Unter der Sorge für die äußeren Schulangelegenheiten haben sie die inneren leiden lassen." (57) Wespy weist diesen Einwand zurück und macht den Staat für die eingetretenen Verzögerungen verantwortlich. - Die Vertreter des Preußischen Lehrervereins, einer Unterorganisation des DLV, fordern ebenfalls, daß die Personalkosten vom Staat übernommen werden, "auch aus dem Gesichtspunkt, daß es arme Stadtgemeinden gibt" (58).

Die Delegierten der Gemeinden wenden sich im A 14 gegen die Übernahme der Personalkosten durch den Staat. Als Grund für die Ablehnung geben sie an, daß die Gemeinden dann auch in der Festsetzung der Sachausgaben nicht mehr frei seien. So könnte der Staat die Gemeinden u. a. durch die Einrichtung

neuer Lehrerstellen indirekt zwingen, erhöhte Sachkosten aufzubringen. Würde aber die Selbstverwaltung der Städte eingeschränkt, so müsse ihr Interesse an der Entwicklung des Schulwesens erlahmen. BE Wespy und die übrigen Vertreter der kommunalen Behörden wünschen, daß der Staat sich an der Schulunterhaltung ausschließlich durch Zuschüsse beteiligt. Insbesondere Wespy setzt sich dafür ein, die den Gemeinden schon lange Zeit gewährten finanziellen Unterstützungen beizubehalten und zu verstärken. Um eine leichtfertige Verwendung der staatlichen Mittel auszuschließen, will er bei der Berechnung der Zuschüsse die vorhandene Klassen- bzw. Lehrerstellenzahl und gleichzeitig die Schülerzahl berücksichtigen lassen.

Auf die Besoldungsrelation zwischen den einzelnen Lehrergruppen wird auf der RSK an mehreren Stellen kurz eingegangen. Die Direktorin Julia Rother aus Ziegenhals in Oberschlesien, Vertreterin der zehnklassigen höheren Mädchenschulen, will die Gehaltsunterschiede der Lehrer im Interesse der kleinen Orte weitgehend beseitigen. Sie fordert deshalb im A 13 die Einheitlichkeit der Besoldung "mit Rücksicht auf die Arbeit im Gegensatz zur ausschließlichen Wertung des Vorbildungsweges" (59). Im A 14 macht BE Ernst Loycke für die Landflucht der Lehrer über das Anstellungsrecht der großen Schulverbände hinaus das Besoldungsgefälle zwischen Stadt und Land verantwortlich. Schließlich weist der Direktor der Landesturnanstalt München bei den Verhandlungen im A 11b (Körperliche Erziehung) darauf hin, daß es bei guter Besoldung der Turnlehrer möglich sei, genügend Interessenten für eine auf sechs Semester verlängerte Ausbildung zu finden. - Unberücksichtigt bleiben auf der RSK die in der berufständischen Presse ausgiebig diskutierten Besoldungsforderungen der OL, die den Richtern finanziell gleichgestellt werden wollen, und der VSL, die die Angleichung ihrer Gehälter an die der OL erstreben. (60)

In Verbindung mit der Anstellungs- und Besoldungsfrage wird erörtert, ob der Lehrer der öffentlichen Schule Staatsbeamter

s e i n s o l l . Zum Status des Lehrers heißt es in Artikel 143 der RV von 1919: "Die Lehrer an öffentlichen Schulen haben die Rechte und Pflichten von Staatsbeamten." (61) BE Loycke geht auf der RSK über die Verfassung hinaus, indem er fordert, daß die Lehrer - nach Übernahme der Personalkosten durch den Staat - Beamte des Staates s e i n s o l l e n . Wenn der Staat die Lehrkräfte anstelle, versetze und besolde, so ergebe sich die Notwendigkeit der Staatsbeamtung von selbst. Der Vertreter der preußischen Landesregierung betont, daß damit ein langjähriger Wunsch der Lehrerschaft und des Staates in Erfüllung gehen würde. Die alte Streitfrage, ob der Lehrer Beamter der Gemeinde oder des Staates sei oder als Beamter sui generis angesehen werden müsse, wäre endlich entschieden.

Auch von den Lehrern selbst wird auf der RSK die Staatsbeamtung mehrfach gefordert. DLV-Vertreter Schwärzel behauptet, daß die gesamte Lehrerschaft Preußens die Beamtung durch den Staat erstrebt. Dieser Status bringe zwar auch Nachteile mit sich, sei aber im Vergleich zur Beamtung durch die Gemeinde das kleinere Übel. OL Brinkwerth vom VagL hält wie Loycke die in Artikel 143 der RV für die Lehrer vorgesehene rechtliche Stellung nicht für ausreichend. Brinkwerth ist sogar der Ansicht, daß alle Lehrer in Deutschland die Anerkennung als Staatsbeamte wünschen, da sie - und hier argumentiert er ähnlich Schwärzel - die Abhängigkeit von der Gemeinde drückender empfinden als die Abhängigkeit vom Staat. Der OL aus Berlin beantragt im A 14 zur Frage der Beamtung: "In allen Ländern sind die Lehrer unmittelbare Staatsbeamte. Sie werden vom Staat geprüft, angestellt und besoldet." (62) Realschuldirektor Gustav Louis aus Berlin, der als BE des VagL zur Lehrerfrage auf der RSK eine bedeutende Stellung einnimmt, fordert in seinen Leitsätzen entsprechend: "In allen Ländern ist durch Gesetz zu bestimmen, daß die Lehrer an öffentlichen Schulen unmittelbare Staatsbeamte sind." (63) Im 10. Ausschuß (Schulleitung und Schulverwaltung), in dem die Lehrer in der Überzahl sind, wird diese Forderung mit großer

Stimmenmehrheit akzeptiert, nachdem die Einschränkung "mit Ausnahme der Fach- und Fortbildungsschulen" (64) in Klammern eingefügt worden ist. In der VV protestieren die Vertreter der berufsbildenden Schulen dagegen, "daß man besondere Ausnahmen für Fach- und Fortbildungsschulen, wie sie hier im Leitsatz 10 vorgesehen werden, ausdrücklich aufgenommen hat, ohne daß wir beteiligt gewesen sind" (65). Von bayerischer Seite wird im Ausschuß hervorgehoben, daß die Lehrer sich dort als Staatsbeamte wohlfühlen. Dieser Status müsse für die Lehrer in allen Teilen Deutschlands erreicht werden. Zumindest dürfe eine reichseinheitliche Regelung die Beamteneigenschaft der Lehrer Bayerns nicht gefährden. Lehrer Kretschmer aus Chemnitz spricht sich zwar auch für die Staatsbeamtung aus, stellt aber die Bedingung: "Dem Lehrer muß ein höheres Recht auf Auswahl seines Amtskreises eingeräumt werden als anderen Beamten." (66)

Gegen die Staatsbeamtung wenden sich auf der RSK die gleichen Kreise, die auch das Anstellungsrecht des Staates ablehnen. Trotz der zahlreichen Bekenntnisse der Lehrerschaft zur Staatsautonomie auf dem Bildungssektor unterstellen mit Léon Wespy die übrigen Vertreter der Gemeinden, daß zahlreiche Lehrer nicht Staatsbeamte werden wollen. Der BE behauptet, die Staatsbeamtung würde sie der Vorteile berauben, die sie als Angestellte der Gemeinde hätten. Wespy bezweifelt, daß sich die Lehrer auf die Dauer als Staatsbeamte wohlfühlen werden. Im übrigen dürfte man Standesinteressen der Lehrer nicht gleichsetzen mit den Interessen der Schule. Die Städte haben ein Recht darauf, daß die Lehrerschaft ihre Leistungen anerkenne. - Justizrat Marx aus Düsseldorf lehnt die Beamtung des Lehrers durch den Staat ab mit der Begründung, "damit würde seine ideale Stellung beeinträchtigt werden" (67). - Magistratsassessor Haltenhoff bezeichnet den Status der Lehrer als unwesentlich. Die Frage nach der Beamteneigenschaft braucht seiner Ansicht nach - und hier stellt er sich in Gegensatz zu Loycke - nicht gestellt zu werden, wenn die Disziplinarfrage, die Anstellungsfrage und die Besoldungsfrage zur

Zufriedenheit gelöst seien. - Der einzige süddeutsche Vertreter, der sich im A 14 gegen die Beamtung der Lehrer durch den Staat wendet, ist der evangelische Geistliche D. Friedrich Veit aus München. Veit bezeichnet es als sonderbar, daß die Lehrerschaft den Beamtenstatus mit Nachdruck fordere, während die Geistlichen den Beamtencharakter abstreifen wollen.

Auch über die für die Lehrer zu fordernde rechtliche Stellung wird im A 14 keine Einigung erzielt. Somit ist hinsichtlich der Abgrenzung der Kompetenzen von Staat und Gemeinden in keinem Punkt eine Annäherung der Standpunkte erreicht worden. Der Ausschuß spricht sich deshalb mit 17 gegen 2 Stimmen dafür aus, die Entscheidung über die Beteiligung der Gemeinden an der Schulverwaltung an die Länder zu delegieren. (68)

1.2 Um die wirtschaftliche, rechtliche und soziale Sicherung der Privatschullehrer

Als Privatschulen werden 1920 in der Regel Lehranstalten bezeichnet, die von Einzelpersonen oder Gesellschaften unterhalten werden. Mit diesen Schulen, die zum Zeitpunkt der RSK auch Freie Schulen genannt werden, setzen sich auf der Konferenz vorwiegend Vertreter der privaten Lehranstalten selbst auseinander.

Der Wert der Privatschulen ist sehr unterschiedlich. Die Skala reicht von den Versuchsschulen, in denen qualifizierte Pädagogen mit hohem Verantwortungsbewußtsein für den pädagogischen Fortschritt wirken, bis zu Anstalten, die den Namen Schule zu unrecht tragen. Die Situation der Privatschullehrer weicht insofern von der ihrer Kollegen an öffentlichen Schulen ab, als sie sich in stärkerer Abhängigkeit vom Schulleiter, der zumeist auch Inhaber der Schule ist, und auch von den Eltern ihrer Schüler befinden. Dazu kommt, daß sich die Stellung der Privatschule im Rahmen des deutschen Bildungswesens nach dem Ersten Weltkrieg grundlegend gewandelt hat. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht durch Artikel 145 der RV von 1919 (69), die grundsätzliche Forderung "Für die Bildung der Jugend ist durch öffentliche Anstalten zu sorgen" (70) in Artikel 143 der RV und vor allem die konkreten Forderungen des Artikels 147 bedrohen viele private Lehranstalten in ihrer Existenz. Es steht deshalb

zu befürchten, daß zahlreiche Privatschullehrer ihren Arbeitsplatz verlieren.

Auf Grund dieser Situation werden auf der RSK insbesondere die Möglichkeiten zur wirtschaftlichen, rechtlichen und sozialen Sicherung der Lehrkräfte diskutiert. Die eingehende Behandlung übernimmt der 15. Ausschuß, dem 28 Mitglieder angehören. Seine Zusammensetzung und der Verlauf der Beratungen geben ein Bild von der Bedeutung und der Vielgestaltigkeit des privaten Bildungswesens im Jahre 1920. Drei von vier Berichterstattern des A 15 sind Privatschullehrer: Direktorin Anna Schmidt aus Düsseldorf, Oberlyzealdirektor Walter Hafa aus Gnadau bei Magdeburg und Oberlehrer a. D. Walther Schwahn aus Berlin. Zu ihnen gesellt sich als Vertreter der öffentlichen Schule Hauptlehrer Daniel Winkle aus Augsburg. Anna Schmidt berichtet auf der RSK für den Bund privater deutscher Mädchenschulen; Walther Schwahn vertritt die Auffassung des Allgemeinen deutschen Privatlehrervereins, Daniel Winkle die Auffassung des DLV.

Auch der 3. Ausschuß (Berufs- und Fachschulen) und der 17. Ausschuß (Jugendwohlfahrt und Schule) gehen kurz auf die besonderen Probleme der Privatschullehrer ein.

Die Privatschule stellt 1920 in Deutschland einen wesentlichen Faktor des Bildungswesens dar. Besonders auf drei Gebieten wirkt sie verdienstvoll: als Versuchsschule, als höhere Mädchenschule und als heilpädagogische Anstalt. Auch private Handelsschulen sind zu diesem Zeitpunkt weit verbreitet. Ausbildungsstätten wie Fremdsprachenschulen, Gymnastikschulen, Musikschulen und Reitschulen werden auf der RSK ebenfalls den (anerkannten) Privatschulen zugerechnet.

Die BE des A 15 stimmen darin überein, daß die Privatschulen weiterhin Daseinsberechtigung besitzen. Die konkrete Frage, in welchem Umfang und unter welchen Voraussetzungen Privatschulen zugelassen werden sollen, wird von ihnen dagegen unterschiedlich beantwortet. Einmütig werden von ihnen und auch von den übrigen Ausschußmitgliedern die Leistungen der privaten Versuchsschulen gewürdigt. Walther Schwahn und Daniel Winkle heben hervor, daß die Privatschule oft ein **F e l d p ä d a g o g i s c h e n F o r t s c h r i t t s** gewesen ist. Sie erinnern an Pestalozzi, Francke, Fröbel und

andere bedeutende Pädagogen, die ihre Ideen an privaten Anstalten in die Tat umzusetzen versuchten. Mit den BE sind alle Ausschußmitglieder der Auffassung, daß L a n d e r - z i e h u n g s h e i m e , S c h u l g e m e i n d e n und ä h n l i c h e E i n r i c h t u n g e n m i t V e r s u c h s c h a r a k t e r weiterhin zugelassen und vom Staat unterstützt werden müssen.

Die Verdienste der p r i v a t e n M ä d c h e n - s c h u l e werden ebenfalls allgemein anerkannt. Anna Schmidt belegt mit statistischem Material, daß die private Mädchenschule und die weiblichen Lehrkräfte bis zu den Reformen der Jahre 1908 bis 1910 vor allem an der höheren Mädchenbildung wesentlich beteiligt gewesen sind.

Auch 1920 sind in Deutschland noch viele höhere und mittlere Schulen, Frauenschulen, Lehrerinnen- und Kindergärtnerinnen-seminare, dazu Ausbildungsstätten für Schwestern, Handarbeits- und Hauswirtschaftsschulen private Anstalten. (71) Auf Grund dieser Tatsache treffen die Mitglieder des A 15 die gemeinsame Feststellung, daß zum gegebenen Zeitpunkt im Bereich der Mädchenbildung auf Privatschulen nicht verzichtet werden kann. Für die Mängel, die in den privaten Mädchenschulen aufgetreten sind, machen die BE die öffentliche Hand verantwortlich. Sie habe das Mädchenschulwesen vernachlässigt und auf Kosten schlecht bezahlter Lehrkräfte große Summen eingespart.

Die Daseinsberechtigung p r i v a t e r h e i l p ä d - a g o g i s c h e r A n s t a l t e n wird im A 15 auch und vor allem mit der Opferbereitschaft der an ihnen tätigen Lehrer und Erzieher begründet. Anna Schmidt, Walter Hafa und mehrere Vertreter der Kirchen heben die Verdienste der karitativen Verbände bei der Betreuung geistig und körperlich behinderter Kinder hervor. In einer Erklärung stellen sie hierzu fest: "In den karitativen Anstalten aller Konfessionen sind Freiwilligkeit und Selbstlosigkeit des Dienens verkörpert. Da diese Schul- und Erziehungsanstalten nach der wirtschaftlichen Seite dem Staate gewaltige Lasten abnehmen und da ihre persönlichen Kräfte und die in ihnen verkörperten

ethischen Kräfte und idealen Güter unersetzlich sind, so erscheint uns die Aufhebung oder Verstaatlichung dieser Schulen und Erziehungsanstalten undenkbar." (72) - Im 17. Ausschuß (Jugendwohlfahrt und Schule) wird ebenfalls gefordert, daß der Staat den privaten Anstalten, die der Jugendfürsorge dienen, Freiheit lassen und Neugründungen in diesem Bereich nicht erschweren soll.

Die BE des A 15 leugnen nicht, daß es im Bereich des privaten Bildungswesens auch negative Erscheinungen gibt. So stellt Schwahn fest, "daß sich in der Privatschule gegenwärtig erhebliche Mängel und Mißstände entwickelt haben, seitdem und soweit sie zum geschäftlichen Unternehmen herabgesunken ist" (73). Das Gewinnstreben in solchen Schulen habe u. a. dazu geführt, daß den Lehrern bei ungenügender Entlohnung übermäßige Anstrengungen zugemutet werden. Private Knabenschulen, sogenannte Pressen, dienen vielfach dazu, Söhnen wohlhabender Eltern trotz mangelnder Fähigkeiten den Zugang zu höheren Berufen zu öffnen. BE Winkle kritisiert über die geschäftliche Ausbeutung hinaus die starke soziale Abhängigkeit, in der sich zahlreiche Privatschullehrer befinden, und gibt zu bedenken: "Wie muß das niederdrückend auf die Lehrtätigkeit einwirken, da doch Lehren und Erziehen im rechten Sinne nun einmal ein freies Werk sein muß!" (74) Als weiteres negatives Merkmal der vorwiegend aus kommerziellen Gründen betriebenen Privatschule führt der Vertreter des DLV die häufig mangelnde pädagogische Qualifikation des Unternehmers an.

Im Ausschuß weist Diplomhandelslehrer Sauer aus Frankfurt am Main darauf hin, daß es im Bereich des privaten Handelsschulwesens neben guten Lehranstalten ein Gewerbeschlimmster Art gibt. Eine Ursache dafür ist seiner Auffassung nach eine zu großzügige Erteilung der Unterrichtserlaubnis. Sauer kritisiert in diesem Zusammenhang die bestehenden Richtlinien mit den Worten: "Eine Unterscheidung zwischen Privatschule und Privatunterricht ist ein Un-

ding. An die 'Privatschule' werden höhere Anforderungen gestellt, darum begnügt man sich eventuell mit der Erlaubnis für 'Privatunterricht'!" (75)

Über Sauers Beitrag hinaus kommen die Verhältnisse an den berufsbildenden Privatschulen im A 15 nicht zur Sprache. Deshalb hält der 3. Ausschuß (Berufs- und Fachschulen), "dem die Mißstände auf dem Gebiete des zewerblichen, kaufmännischen und landwirtschaftlichen Privatschulwesens vor Augen standen, es für notwendig, den Finger an die Wunde zu legen" (76). - In beiden Ausschüssen herrscht Übereinstimmung darüber, daß Schulen, die dem Profitstreben dienen, keine Daseinsberechtigung besitzen.

Umstritten ist auf der RSK, unter welchen Bedingungen private Volksschulen zugelassen werden sollen. Artikel 147, Abs. 2 der RV von 1919 bestimmt hierzu: "Private Volksschulen sind nur zuzulassen, wenn für eine Minderheit von Erziehungsberechtigten, deren Wille nach Artikel 146, Abs. 2 zu berücksichtigen ist, eine öffentliche Schule ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung in der Gemeinde nicht besteht oder die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt." (77) Als Schulen, für die ein besonderes pädagogisches Interesse anerkannt werden soll, will BE Winkle, und hier spricht er ausdrücklich für den gesamten DLV, nur Versuchsschulen gelten lassen, obgleich dieser Terminus im Verfassungstext nicht enthalten ist. A 15 trifft demgegenüber die Feststellung, daß auch bei privaten Volksschulen, die mit Waisen- und Erziehungsanstalten verbunden sind, ein besonderes pädagogisches Interesse vorliegt und diese deshalb ebenfalls Existenzberechtigung besitzen.

Scharfe Gegensätze treten zutage in der Diskussion über die Berechtigung privater Konfessions-schulen, die nach Artikel 146 auf Antrag von Erziehungsberechtigten zugelassen werden sollen, sofern ein geordneter Schulbetrieb gewährleistet werden kann. Die drei von

privaten Lehranstalten entsandten BE setzen sich unter Berufung auf den Verfassungstext für die Gründung von Schulen aus religiösen Rücksichten ein. - BE Winkle, der Vertreter der öffentlichen Schule, lehnt die Zulassung privater Konfessionsschulen dagegen unter Hinweis auf die Beschlüsse des DLV vom 10. Juni 1919 in seinem SB ab. Winkle begründet die Ablehnung damit, daß solche Schulen trennend wirken und der Allgemeinheit unnötige Kosten verursachen.

Im A 15 fordern Vertreter der beiden großen christlichen Konfessionen mit Entschiedenheit, daß die von kirchlicher Seite gegründeten Volksschulen erhalten bleiben. Zu den Ausschußmitgliedern, die eine weitere Ausbreitung privater Konfessionsschulen wünschen, gehört Bischof Wilhelm Berning vom Katholischen Episkopat. Er versucht zu erreichen, daß der Ausschuß in seine gemeinsamen Leitsätze folgende Feststellung aufnimmt: "Eine Volksschule eines Bekenntnisses sollte schon bei 30 Schülern errichtet werden. Ein 'geordneter Schulbetrieb' ist hier durchaus möglich." (78) Mit dieser großzügigen Auslegung des Begriffes "geordneter Schulbetrieb" erklärt sich der Ausschuß nicht einverstanden. Eine Einigung über die Frage, unter welchen Voraussetzungen der Schulbetrieb als geordnet angesehen werden kann, wird nicht erzielt. Deshalb verzichtet A 15 ganz auf eine inhaltliche Festlegung des Begriffes.

Die wirtschaftliche und rechtliche Situation der Privatschullehrer ist 1920 in den deutschen Einzelstaaten sehr verschieden. BE Schwahn beschreibt die Verhältnisse folgendermaßen: In Preußen kümmert sich der Staat wenig um die Privatschulen. Dort gibt es nicht einmal eine Stelle, die genau angeben kann, "wieviel und welche Lehrer daran tätig sind, wie sie besoldet werden und wie hoch die Betriebsüberschüsse der Unternehmer sind" (79). Nach den von der Preußischen Landesversammlung im Dezember 1919 getroffenen Feststellungen sind die Gehälter an den privaten Lehranstalten gering. Ob den Lehrern Alterszulagen gewährt werden, ist in das Ermessen des Schulleiters gestellt. Selbst die gesetzlichen Bestimmun-

gen über die Kündigung etc. werden oft nicht eingehalten. - In Bayern erstreckt sich nach der Verordnung vom 8. April 1919 die Staatsaufsicht über die Privatschulen auch auf die Besoldung der Lehrkräfte und anderen Bediensteten. - Die günstigsten Bedingungen für Privatschullehrer bestehen in Gotha, wo nach einem Gesetz vom 21. März 1919 die Privatschullehrer den staatlichen Gehaltssätzen entsprechend besoldet werden. - Die anderen deutschen Länder haben das Privatschulwesen noch nicht geregelt. (80)

Schwahns Darstellung wird ergänzt durch einige Angaben der BE Schmidt zur Situation der weiblichen Lehrkräfte. Die Düsseldorf-Direktorin kritisiert, daß in Preußen noch immer eine Kabinettsorder von 1834 und eine Ministerialinstruktion von 1839 gelten, wonach dem zum Unterricht herangezogenen Primaner mehr Freiheit gewährt wird als der geprüften Lehrerin. Insgesamt ist die Entwicklung für die privaten Mädchenschulen in Preußen wie auch in Baden, Bayern, Hamburg und Mecklenburg ihrer Auffassung nach jedoch positiv verlaufen. In Sachsen und Hessen seien die Arbeitsbedingungen für diese Lehranstalten dagegen ungünstig.

Aufgabe des A 15 ist es, Vorarbeiten für die Schaffung reichsgesetzlicher Vorschriften zu leisten, mit deren Hilfe das Privatschulwesen in Deutschland vereinheitlicht werden kann. Grundlage für die Verhandlungen bildet der Artikel 147 der RV vom 11. August 1919. Absatz 1 dieses Artikels lautet: "Private Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die Privatschulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stel-

lung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist." (81) Da die Genehmigung von Privatschulen hier wesentlich vom Ausbildungsgrad und von der wirtschaftlichen und rechtlichen Sicherung der Lehrkräfte abhängig gemacht wird, ist ein großer Teil der Beratungen im A 15 ihren Problemen gewidmet.

Die wirtschaftliche Lage der Privatschullehrer wird am ausführlichsten behandelt. Mehrfach wird dabei herausgestellt, daß ihre Gehälter deutlich unter denen ihrer Kollegen an öffentlichen Schulen liegen. Übereinstimmend sind die Mitglieder des A 15 der Ansicht, daß die Lehrkräfte privater Anstalten vor wirtschaftlicher Ausnutzung geschützt werden müssen und ihre Lage gebessert werden muß. Sie räumen jedoch ein, daß der Grund für die geringe Bezahlung nicht immer im schlechten Willen des Schulinhabers gesucht werden darf. BE Hafa stellt in diesem Zusammenhang fest, daß die Privatschulen für die Gehälter wie für die Schulausstattung nicht so große Summen aufwenden können wie die vom Staat oder von den Gemeinden reichlich unterstützten öffentlichen Schulen. Der Ausschuß schließt sich dieser Auffassung an und weist deshalb auch die Maximalforderung - volle Angleichung der Gehälter an den öffentlichen Dienst - zurück. Schließlich einigt sich A 15 in dieser Frage auf die Formel: "Die Lehrer und Lehrerinnen an den privaten Schulen sind entsprechend ihrer Dienstleistung und der wirtschaftlichen Lage zu besolden. ... Auf die wirtschaftliche Lage der Anstalten ist dabei Rücksicht zu nehmen." (82)

Ausführlich wird im A 15 erörtert, wie die Privatschulen mit geringer wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit in die Lage versetzt werden können, angemessene Gehälter zu zahlen. Die hierfür erforderlichen Mittel über Schulgelderhöhungen zu beschaffen, schließen die Ausschußmitglieder als mit Artikel 147 der RV unvereinbar aus. Als möglich und notwendig sehen sie an, die Besoldung der Privatschullehrer durch Zuschüsse des Staates zu sichern. Alle

BE unterbreiten Vorschläge in dieser Richtung. Walter Hafa hält finanzielle Leistungen der öffentlichen Hand sogar bis zu der Summe für zumutbar, die sie durch die Existenz der Privatschulen bei der Schulunterhaltung einspart.

Bei der Erörterung der Gehaltsfrage wird im A 15 auch darauf hingewiesen, daß den Privatschullehrern ein *a n g e m e s - s e n e s R u h e g e h a l t* gewährleistet sein muß. BE Hafa schlägt in diesem Zusammenhang vor, die Versicherungsbeiträge für diese Lehrkräfte aus öffentlichen Mitteln bestreiten zu lassen. Ähnlich wird im A 17 (Jugendwohlfahrt und Schule) verlangt, daß den Lehrern und Erziehern der privaten Anstalten der Jugendfürsorge die allgemeinen Versorgungseinrichtungen der Lehrerschaft unentgeltlich zur Verfügung gestellt werden sollen.

Bürgermeister Felix Freudenberger fordert im A 15, den Privatschulen ein gewisses *A n r e c h t a u f U n t e r - s t ü t z u n g* zuzusichern und in den Haushaltsplänen Mittel für finanzschwache Anstalten bereitzustellen. Der Ausschuß schließt sich dieser Forderung nicht an und verzichtet schließlich ganz auf eine Aussage, *w i e* geholfen werden soll und *v o n w e m* die Hilfe kommen soll. Die gemeinsamen Leitsätze enthalten lediglich die allgemeine Feststellung, daß die Privatschulen "nach Maßgabe und Prüfung ihres Bedürfnisses aus öffentlichen Mitteln zu unterstützen" (83) seien.

Von dem nach Artikel 147, Abs. 3 der RV vorgesehenen und durch das Reichsgrundschulgesetz vom April 1920 bereits gesetzlich verfügten *A b b a u d e r V o r s c h u l e n* sind auch zahlreiche Privatschulen betroffen. Zum Zeitpunkt der RSK steht über die Auflösung der privaten Vorschulen hinaus zu erwarten, daß im Verfolg des Artikels 147, Abs. 1 der RV weiteren Privatschulen die Genehmigung entzogen werden muß. Auf Grund dieser Situation wird es für den A 15 zu einer wichtigen Aufgabe, Möglichkeiten für die *w i r t - s c h a f t l i c h e S i c h e r u n g d e r s t e l - l e n l o s w e r d e n d e n P r i v a t s c h u l -*

l e h r e r aufzuzeigen.

Nach dem Grundschulgesetz sollen die öffentlichen Vorschulen sofort, die privaten Vorschulen dagegen - auch mit Rücksicht auf die an diesen Anstalten tätigen Lehrkräfte - erst bis zum Jahre 1929 abgebaut werden. Gegen die hier vorgesehene unterschiedliche Behandlung wenden sich die BE Winkle und Schwahn. Schwahn fordert die gleichzeitige Aufhebung, um zu verhindern, daß die Privatschulen beim Fehlen öffentlicher Vorschulen blühende Geschäfte machen. Außerdem würden die unsichere Lage der Lehrkräfte an den privaten Vorschulen im Falle einer späteren Auflösung unnötig lange andauern.

Daß die Lehrkräfte wirtschaftlich gesichert werden müssen, ist für Schwahn selbstverständlich. Er stellt in seinem SB dazu fest: "Es widerspräche jedem Gerechtigkeitsgefühl, wenn jetzt auch die K o s t e n d e r R e f o r m v o n d e r P r i v a t l e h r e r s c h a f t g e t r a g e n werden sollten, wie diese bisher die Minderausgaben im Schuletat, namentlich in dem der Mädchenschulen, durch ihre Mindereinnahmen gedeckt hat." (84) Für die beste Lösung hält der Vertreter des Allgemeinen deutschen Privatlehrervereins die Ü b e r n a h m e d e r L e h r k r ä f t e i n d e n ö f f e n t l i c h e n S c h u l d i e n s t . Über die Anstellungsmöglichkeiten äußert er sich optimistisch. Unter Hinweis darauf, daß die Gemeinden als Ersatz für geschlossene Privatschulen neue Schulen errichten müssen, erklärt er: "Dabei muß eine Anzahl neuer Lehrerstellen geschaffen werden, eine größere, als sie die früheren Privatschulen besaßen, die ihre Lehrkräfte oft über Gebühr ausnutzten. So können gleichzeitig eine Anzahl von Lehrkräften aus den abgetretenen Gebieten eine angemessene Beschäftigung finden, ohne daß der Lehrernachwuchs dabei benachteiligt wird," (85) Der BE betont, daß kein Lehrer einen Anspruch auf eine bestimmte Stelle, etwa als Schulleiter oder als Lehrer an einer bestimmten Schule, haben soll. In einzelnen Fällen können seiner Ansicht nach ungeeignete Lehrkräfte im H i l f s d i e n s t d e r G e m e i n d e n verwandt

werden. Bei Dienstunfähigkeit solle die **V e r s e t z u n g** in den **R u h e s t a n d** erfolgen und ein Ruhegehalt in der Höhe gezahlt werden, wie es den Lehrern der Gemeindeschulen mit gleichem Dienstalter zustehe. Die Kosten dafür habe das Reich zu tragen. Nur in Ausnahmefällen komme eine **G e l d e n t s c h ä d i g u n g** infrage, die ebenfalls vom Reich gezahlt werden müsse. Wenn ein Privatschullehrer eine ihm angebotene Stelle ablehne, so verwirke er den Anspruch auf Entschädigung.

Walter Hafa sieht für die durch Auflösung von Privatschulen arbeitslos werdenden Lehrkräfte ebenfalls die Vermittlung in eine staatliche oder kommunale Schulstelle vor. An Lehrer, die nicht untergebracht werden können, solle eine **R e n t e** gezahlt werden, deren Höhe sich nach dem Ausbildungsstand zu richten habe.

Die Notwendigkeit, stellungslos werdende Privatschullehrer finanziell zu sichern, wird im A 15 allgemein anerkannt. In seinen gemeinsamen Leitsätzen fordert der Ausschuß, daß die Lehrkräfte aufgelöster Privatschulen nach § 2, Abs. 2 des Reichsgrundschulgesetzes entschädigt werden. Der hier herangezogene Passus des Gesetzes lautet: "Ergeben sich durch die Auflösung oder den Abbau **e r h e b l i c h e w i r t s c h a f t l i c h e H ä r t e n** für die **L e h r k r ä f t e** oder die Unterhaltungsträger, so ist aus öffentlichen Mitteln eine Entschädigung zu gewähren oder durch sonstige öffentliche Maßnahmen ein Ausgleich zu schaffen." (86) Der Ausschuß geht damit wesentlich hinter die Forderungen der BE Schwahn und Hafa zurück, die **a l l e** Lehrer entschädigen wollen.

Bei der Erörterung der **r e c h t l i c h e n S t e l l u n g** der **L e h r k r ä f t e** wird auf der RSK von mehreren Seiten kritisch vermerkt, daß das Reich und die Mehrzahl der Einzelstaaten noch keine gesetzlichen Regelungen für die Privatschulen getroffen haben. BE Hafa äußert im Zusammenhang damit die Hoffnung, daß es gelingen werde, dem Privatschulwesen auch zum Vorteil für die Lehrer eine sichere

Rechtsgrundlage zu geben. Im einzelnen fordert er für die Lehrkräfte der Privatschulen folgende Rechte: Anerkennung der an der Privatschule verbrachten Dienstzeit auf das Besoldungs- und Pensionsdienstalter des öffentlichen Dienstes; Gültigkeit der in einem Land erworbenen Unterrichtserlaubnis für die Privatschulen im ganzen Reich; Heranziehen von Privatschulleitern und -lehrern zur Schulaufsicht; Mitwirkung von Privatschullehrern in Lehrerververtretungen; gleiche Amtsbezeichnungen wie im öffentlichen Dienst. Die Gleichstellung in den Amtsbezeichnungen wird im A 15 auch von anderer Seite gefordert.

Anna Schmidt betont, daß eine rechtliche Sicherung der Lehrkräfte bis zum Zeitpunkt der RSK nicht möglich gewesen sei. Die Privatschule sei selbst rechtlos gewesen und habe deshalb bindende Verträge nicht schließen können. In den Einzelforderungen schließt sich die BE den Ausführungen Hafas an.

Walther Schwahn setzt sich am entschiedensten für die rechtliche Sicherung der Privatschullehrer ein. Schwahn ist zwar bereit, hinsichtlich der Höhe der Gehälter für eine Übergangszeit Konzessionen zu machen, fordert dann aber: "Die rechtliche Stellung der Lehrkräfte muß freilich unter allen Umständen gesichert sein." (87) Der BE weist besonders auf die Notwendigkeit eines wirksamen Kündigungsschutzes hin. Die Entlassung eines Lehrers darf seiner Auffassung nach nur mit Zustimmung des Kollegiums erfolgen. In Streitfällen müsse die vorgesetzte Behörde eingeschaltet werden, die sich bei ihrer Entscheidung an die Vorschriften für Staatsbeamte halten solle.

Im A 15 finden die Forderungen der BE weitgehende Zustimmung. Die Ausschußmitglieder kommen überein, in den gemeinsamen Leitsätzen zu fordern: "Das private Schulwesen ist schleunigst durch Landesgesetzgebung auf Grund eines baldigst zu erlassenden Reichsgesetzes zu regeln." (88) Einzelforderun-

gen zur rechtlichen Stellung der Lehrkräfte nehmen sie in die Leitsätze nicht auf.

Über die Q u a l i f i k a t i o n d e r P r i v a t - s c h u l l e h r e r wird auf der RSK nur kurz verhandelt. BE Schwahn bezeichnet die Forderung des Artikels 147 der RV, daß die Privatschullehrer in der wissenschaftlichen Ausbildung nicht hinter den Lehrern der öffentlichen Schulen zurückstehen dürfen, neben der wirtschaftlichen und rechtlichen Sicherung als conditio sine qua non für die Genehmigung von Privatschulen. Bei den bereits bestehenden privaten Lehranstalten ist er jedoch zu Konzessionen bereit. So will er eine Privatschule bis zum Ableben des Inhabers auch dann bestehen lassen, wenn die daran tätigen Lehrer nicht die vorgeschriebene Ausbildung durchlaufen haben. Voraussetzung sei jedoch, daß sie vollwertige Arbeit leisten.

Auch Walter Hafa ist bereit, in der Frage der Ausbildung Konzessionen zu machen. Der BE scheint bei den Privatschullehrern das fehlende Examen für die Regel zu halten. Er schlägt nämlich vor, den Lehrern während ihrer Tätigkeit an der Privatschule die Möglichkeit zu geben, die Lehrbefähigung für öffentliche Schulen zu erwerben.

Auch in den Verhandlungen des A 15 ist die Bereitschaft gering, sich für die Erhöhung der wissenschaftlichen Qualifikation der Privatschullehrer einzusetzen. Nur Diplomhandelslehrer Sauer stellt auf Grund seiner schlechten Erfahrungen bei den berufsbildenden Privatschulen einen Antrag, "nach welchem die Lehrerlaubnis nur solchen Personen erteilt werden dürfte, die sich in wissenschaftlicher und moralischer Hinsicht qualifizieren" (89). Sauer's Antrag wird abgelehnt u. a. mit dem Hinweis auf die im Artikel 147, Abs. 1 der RV vorgesehene Sicherung. Auch auf den Einwand hin, daß sich die Verfassungsbestimmung nur auf Ersatzschulen - darunter versteht der Ausschuß Schulen, "für deren Gattung öffentliche Schulanstalten ordnungsmäßig vorgesehen und vorhanden sind" (90) - bezieht und somit an die Lehrkräfte der übrigen Privatschulen keine Bedingungen hinsichtlich der Quali-

fikation gestellt werden, findet sich der Ausschuß nicht bereit, einen entsprechenden Passus in die Leitsätze aufzunehmen.

A 15 erörtert auch, wie sichergestellt werden kann, daß die Privatschulinhaber ihre Verpflichtungen gegenüber den Lehrkräften erfüllen. Die Ausschußmitglieder begrüßen, daß die Privatschulen nach der Verfassung der Genehmigung des Staates bedürfen. In Ergänzung dazu fordern sie, daß die Überprüfung in einem geordneten Verfahren erfolgen und die Genehmigung nur auf Widerruf erteilt werden soll. Zum Verfahren selbst unterbreiten sie keine Vorschläge. In der Diskussion betont Daniel Winkle, der BE des DLV, daß sich die Genehmigungspflicht auf alle Schulen erstrecken müsse. Versuchsschulen müßten überprüft werden, damit festgestellt werden könne, ob sie wirklich dem pädagogischen Fortschritt dienen. Um Unklarheiten auszuschalten, wird im Ausschuß ferner gefordert, daß auch die bestehenden Privatschulen überprüft werden sollen. Dabei solle der gleiche Maßstab angelegt werden wie bei Neugründungen.

Die BE und die anderen Mitglieder des A 15 verlangen als weitere Sicherung, daß die Privatschulen der Aufsicht des Staates unterstellt werden. Mit dieser Forderung folgen sie Artikel 144 der RV, in dem es heißt: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates."

(91) BE Schwahn fordert, daß die Aufsicht des Staates über die privaten Lehranstalten in Preußen nicht auf Unterrichtsbesuche beschränkt bleibt, sondern auch auf die rechtliche und wirtschaftliche Stellung der Lehrkräfte ausgedehnt wird. A 15 schließt sich dieser Auffassung an. Ohne die Einschränkung auf Preußen fordert er, daß die Behörden die Ausnutzung der Lehrer wie auch der Schüler durch ihre Aufsicht verhindern und auch die Besoldung der Lehrkräfte überwachen.

Die Staatsaufsicht wird auch und besonders von den Vertretern der Privatschule selbst gefordert - und zwar in glei-

cher Strenge wie über die öffentlichen Schulen; gerade die Privatschullehrer haben ein Interesse daran, daß Unternehmungen, die das Ansehen der seriösen Privatschulen schädigen, verboten werden. A l l e L e i t s ä t z e w e r d e n i m A 15 e i n s t i m m i g a n g e n o m m e n . Dessen ungeachtet wollen BE Winkle und der DLV, wie von ihnen in einer Erklärung vor der Vollversammlung nochmals hervorgehoben wird, die private Volksschule weiterhin nur als Versuchsschule anerkennen. Die Einstimmigkeit ist vor allem dadurch erreicht worden, daß sich der Ausschuß, dem Rat des preußischen Regierungsvertreters Arthur Gürich folgend, auf allgemeingehaltene Forderungen beschränkt hat. Felix Freudenberger kritisiert diese Tatsache und behauptet, die Leitsätze seien dehnbar und deshalb nicht geeignet, die Situation der Privatschullehrer zu verbessern (92).

1.3 Um die Gewinnung qualifizierter Lehrkräfte für den Dienst an deutschen Schulen im Ausland

Bis zum Jahre 1914 sind im Ausland zahlreiche deutsche Schulen gegründet worden, die sich überwiegend zu leistungsfähigen Anstalten entwickelt haben. Durch den Ersten Weltkrieg hat die Entwicklung des Auslandsschulwesens einen schweren Rückschlag erlitten. Ein Teil der deutschen Schulen ist geschlossen worden, die übrigen sind, von Ausnahmen abgesehen, in eine schwierige wirtschaftliche Situation geraten. Oft ist die Arbeit der Auslandsschulen zusätzlich gestört worden durch das Mißtrauen, das der Krieg gegenüber dem Deutschtum hat entstehen lassen.

1920 stehen die Auslandsschulen am Beginn einer mühevollen Wiederaufbauperiode. Die RSK behandelt die Frage des Auslandsschulwesens mit dem Ziel, die äußeren Bedingungen für diesen Prozeß zu verbessern. Die Konferenzteilnehmer bringen den Auslandsschulen großes Interesse entgegen, weil sie über die pädagogische Bedeutung dieser Schulen hinaus ihre politische Bedeutung ins Auge fassen. Außer der erweiterten pädagogischen Aufgabe, die Deutschen in der Fremde ihrem Volkstum zu erhalten, sollen die Auslandsschulen das Ansehen Deutschlands in der Welt

wiederherstellen helfen.

Zum Thema "Auslandsschulen" sind vor Beginn der RSK keine Leitsätze und schriftlichen Berichte eingereicht worden. Auf der Konferenz wird das Auslandsschulwesen im 16. Ausschuß behandelt. Dieser zählt 25 Mitglieder, von denen die meisten auf Grund eigener Schultätigkeit im Ausland oder intensiver Beschäftigung mit den Problemen des Auslandsschulwesens als sachkundig angesehen werden können.

Die Beratungen im Ausschuß werden geleitet von Realgymnasialdirektor Otto Soehring, einem Angehörigen des Auswärtigen Amtes der Reichsregierung. BE im Ausschuß sind Direktor Bernhard Gaster aus Cammin in Pommern, der viele Jahre die Allgemeine deutsche Schule in Antwerpen geleitet hat, und Ludwig M. Hartmann, der Gesandte der Republik Österreich in Berlin.

Die Verhandlungen der RSK zeigen, daß die Konferenzteilnehmer, unabhängig von "ihrem politischen oder pädagogischen Glaubensbekenntnis" (93) die große Bedeutung der Auslandsschulen erkannt haben. Erkannt haben sie auch, daß die deutschen Schulen in fremden Ländern zur Erfüllung ihrer besonderen Aufgaben tüchtiger Lehrer bedürfen. Deshalb spielt die Lehrerfrage im A 16 und auch bei der Diskussion über die Auslandsschulen in der VV zum Abschluß der RSK eine wesentliche Rolle.

Wesentliche Grundlage der Verhandlungen über die Auslandsschulen bilden die Leitsätze, die Gaster dem A 16 vorlegt. Gasters Forderung, den deutschen Schulen im Ausland trotz der angespannten Finanzlage des Reiches und der Länder größtmögliche materielle und moralische Unterstützung zu gewähren, wird vom Ausschuß einmütig unterstützt. Um die Wirksamkeit der Auslandsarbeit zu erhöhen, schlagen die Ausschußmitglieder vor, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Auswärtigen Amt planmäßig zu einer besonderen Schulabteilung auszubauen. Die Leitung der Schulabteilung solle in die Hand eines Schulmannes gelegt werden, der reiche Auslandserfahrung besitzt. Diese Forde-

rung erscheint bedeutsam auf dem Hintergrund der Tatsache, daß die Auslandsschulen, seit sich das Auswärtige Amt ihrer im Jahre 1878 angenommen hat, von der Rechtsabteilung dieser Dienststelle betreut worden sind. Ebenfalls erfahrene Auslandslehrer, sowohl seminaristisch als auch akademisch gebildete, sollen dem Leiter der Schulabteilung zur Seite gestellt werden. A 16 stimmt ferner der Forderung Gasters zu, dieser Abteilung einen ständigen Beirat zuzordnen, dem neben Auslandslehrern auch andere Kenner des Auslands angehören.

Bernhardt Gaster gibt vor der VV einen Überblick über die Entwicklung der deutschen Auslandsschulen und hebt dabei die Einsatzbereitschaft der Auslandslehrer hervor. In der Fremde haben sich nach seiner Darstellung Lehrer mit verschiedener Ausbildung, insbesondere OL und VSL, zu gemeinsamer Arbeit zusammengefunden. Dort sei es entscheidend auf die Persönlichkeit des Lehrers angekommen. Anders als es im Reich leider der Fall sei, durchzog "das Gefühl der Zusammengehörigkeit die deutschen Auslandslehrer, und in ihren Landesverbänden, sei es in Belgien und Holland, in Südafrika oder Amerika, gab es keine Bekämpfung von Akademikern und Seminarikern" (94). Auf diesem Gebiet könne das Auslandsschulwesen vorbildlich wirken.

Ähnlich Gaster weist Soehring darauf hin, daß an Auslandsschulen verschiedene Reformvorhaben, "vor allem aber auch ein einmütiges Zusammenarbeiten von akademisch und seminaristisch gebildeten Lehrkräften, von Lehrern und Lehrerinnen" (95) vielfach mit Erfolg durchgeführt worden seien. Der Angehörige des Auswärtigen Amtes würdigt auch die politische Bedeutung der in fremden Ländern geleisteten Schularbeit. Der Lehrer habe im Ausland nicht Propaganda getrieben, sondern in zäher, sachlicher Arbeit für Deutschland geworben.

Schließlich fordert Soehring im Hinblick auf die wegen der wirtschaftlichen Not zu erwartende Auswanderung, daß mit den Arbeitern und Technikern zugleich deutsche Lehrer hinausziehen, damit jene in den fremden Ländern dem Deutschtum erhalten werden können.

A 16 zeigt auch Möglichkeiten auf, die Auslands-schulen von Deutschland aus zu fördern. Um eine ungestörte Arbeit zu erreichen, wollen die Ausschußmitglieder die Rechtsgrundlage dieser Schulen dem fremden Staat gegenüber sichern. Eine Aufwertung der Auslandsschulen solle dadurch erreicht werden, daß die an ihnen erworbenen Zeugnisse auch im Reich anerkannt werden. Überdies solle Absolventen der Auslandsschulen die Zulassung zum Studium an den deutschen Hochschulen erleichtert werden und von ihnen, auch wenn sie Ausländer seien, die geringere Gebühr für Inländer verlangt werden. Von noch größerer Bedeutung ist nach Auffassung der Ausschußmitglieder die materielle Fürsorge. Einhellig stellen sie fest, daß zur Unterstützung der deutschen Schulen im Ausland von staatlicher und privater Seite umfangreiche Mittel aufgebracht werden müssen. Die wirksamste Hilfe sehen sie jedoch "in der Beschaffung tüchtiger, für ihre Aufgabe besonders geeigneter und begeisterter Lehrkräfte" (96).

Bei der Diskussion über die Auslandslehrer im A 16 rücken zwei Aufgaben in den Vordergrund:

1. Die Fürsorge für die Lehrer während der Tätigkeit im Ausland und nach der Rückkehr in der Heimat.
2. Die Vorbereitung der Lehrer auf den Dienst im Ausland.

Übereinstimmend fordern die Ausschußmitglieder, daß die Vermittlung von Lehrkräften in Auslandsstellen ausschließlich durch das Auswärtige Amt erfolgen soll. Mit dieser Praxis habe man über 14 Jahre hinweg gute Erfahrungen gemacht. Es sei gelungen, "auf diese Weise den sogenannten 'wilden Lehrer', der nicht immer zum Segen und zur Ehre des Deutschtums im Auslande gewirkt hat, zu einem allmählich aussterbenden Typus

zu machen" (97). Nur die Vermittlung durch das Auswärtige Amt biete die Gewähr, daß die Belange des Lehrers wie der betreffenden Schule berücksichtigt werden. Um den ins Ausland gehenden Lehrkräften eine zusätzliche Sicherheit zu geben, verlangt der Ausschuß, daß die deutsche Botschaft in dem betreffenden Land die Verträge zwischen den Schulvorständen und den Lehrern unparteiisch prüft und insonderheit daraufhin ansieht, inwieweit sie die Interessen der Lehrer als der wirtschaftlich Schwächeren sichern.

Die Mitglieder des A 16 halten es für nicht wünschenswert, daß bei Streitfällen zwischen Lehrern und Schulvorstand ausländische Gerichte eingeschaltet werden und die Auseinandersetzungen damit in die Öffentlichkeit des fremden Landes getragen werden. Deshalb fordern sie: "Bei Meinungsverschiedenheiten zwischen den Lehrkräften und ihrem Schulvorstand ist die Vermittlung der diplomatischen Vertretung des Reiches in dem betreffenden Lande anzurufen; als oberste Instanz entscheidet nötigenfalls die Schulabteilung des Auswärtigen Amtes." (98)

Die Fürsorge für die Lehrer nach ihrer Rückkehr in die Heimat hält der Ausschuß für noch wichtiger als die Betreuung während des Auslandsdienstes. Es sei notwendig, den aus dem Ausland zurückkehrenden Lehrkräften in Deutschland wieder eine Anstellung und das Anrecht auf Altersversorgung zu gewährleisten. Der als Einzelperson zur RSK geladene Lehrer O. H. Michel aus Herne weist darauf hin, daß viele seiner Kollegen nach aufopferndem Dienst im Ausland von den Städten wegen Überschreitung der Altersgrenze zurückgewiesen worden seien. Er schlägt deshalb vor, ins Ausland gehende Lehrer im Hinblick auf ihre spätere wirtschaftliche Sicherung zu Beamten des Reiches zu machen. Otto Soehring wendet dagegen ein, die Beamtung durch das Reich sei nicht möglich, da das Reich auch im Inland nicht über Lehrerstellen verfüge. Positiv wird im A 16 vermerkt, daß der Staat den Auslandslehrern

gegenüber mehr Entgegenkommen zeigt als die Städte. Die Beurlaubung aus dem Staatsdienst erfolge regelmäßig, die Dienstzeit im Ausland werde auf Gehalt und Ruhegehalt angerechnet. Besonders anerkannt wird, daß Preußen und Sachsen sogenannte fliegende Lehrerstellen für zurückkehrende OL eingerichtet haben, die aus städtischen Diensten stammen und nicht beurlaubt worden sind. Wie Soehring dem Ausschuß mitteilt, ist in der Preußischen Landesversammlung einstimmig ein Antrag angenommen worden, nach dem die Zahl der fliegenden OL-Stellen in Preußen von 25 auf 50 erhöht werden soll und entsprechende Stellen auch für VSL eingerichtet werden sollen. In seinem Aufsatz "Das deutsche Schulwesen im Auslande" (99) berichtet Soehring später, daß sich der Deutsche Städtetag und der Verband größerer Landgemeinden bei Verhandlungen mit dem Auswärtigen Amt geneigt gezeigt haben, bei ihren Mitgliedern auf das größtmögliche Entgegenkommen in der Frage der Beurlaubung hinzuwirken. Leider sei es nicht möglich gewesen, den Standpunkt der Gemeindebehörden in unmittelbarer Aussprache kennenzulernen, da keiner ihrer zur RSK entsandten Delegierten den Sitzungen des A 16 habe beiwohnen können. (100)

Einspruch erhebt der Ausschuß gegen die bis zum Zeitpunkt der RSK geübte Praxis, die Lehrer nur auf drei Jahre für den Schuldienst im Ausland zu beurlauben. Diese Zeit sei für eine erfolgreiche Arbeit im Ausland zu kurz. Die Ausschußmitglieder sind sich jedoch bewußt, daß auch bei einer Verlängerung der Urlaubsfrist die Kontinuität der Arbeit an den Auslandsschulen nicht gesichert werden kann. Deshalb halten sie es für wünschenswert, daß ein Teil der Lehrer für dauernd im Ausland bleibt. Eingehend erwägen sie, wie für diese Lehrkräfte, die in der Fremde Pionierarbeit leisten, vom Reich aus zusätzlich gesorgt werden könne.

Am Schluß der Beratungen über diesen Fragenkomplex faßt A 16 seine Forderungen zur rechtlichen und wirtschaftlichen Sicherung der Auslandslehrer zusammen in der von BE Gaster formulierten Entschließung:

"Im einzelnen ist die Erfüllung folgender Bedingungen als

Mindestmaß zu bezeichnen, über welche hinaus die verstärkte Anrechnung von Auslandsdienstjahren bei der Rückkehr in den heimatlichen Schuldienst erwünscht ist:

- a) Die an Auslandsschulen wirkenden Lehrkräfte (auch die in deutschem Interesse an nicht-deutschen Unterrichtsanstalten tätigen) werden in bezug auf Dienstalter und Altersversorgung den ordentlichen Lehrkräften des Reichs oder der Gliedstaaten gleichgestellt.
 - b) Die Neuanstellung von deutschen Lehrkräften an Auslandsschulen geschieht grundsätzlich nur auf Grund von Beurteilung aus dem heimatlichen Schuldienst.
 - c) Falls eine in ordnungsgemäßer Weise nach Deutschland zurückkehrende Lehrkraft eine Zeitlang keine ihrer Ausbildung entsprechende Anstellung findet, ist ihr Wartegeld in Höhe des ihr ordnungsgemäß zustehenden Gehalts zu gewähren.
 - d) Im Falle der im Ausland eintretenden Dienstuntauglichkeit ist das Ruhegehalt und im Todesfalle die Hinterbliebenenfürsorge von den Gliedstaaten oder, falls dies nicht möglich ist, vom Reich zu übernehmen.
 - e) Um es den Auslandsschulen zu ermöglichen, einen Stamm von älteren, erfahrenen und landeskundigen Lehrkräften zu halten, sind nötigenfalls die für die Leistungsfähigkeit der betreffenden Auslandsschulen zu hohen Alterszulagen zum Grundgehalt in besonderen Fällen vom Reich zu übernehmen."
- (101)

Die Aussicht auf wirtschaftliche und rechtliche Sicherung erscheint geeignet, die Bereitschaft der Lehrer für den Dienst im Ausland zu erhöhen. Das kann mittelbar zur Verbesserung der Schulverhältnisse beitragen. Um die pädagogische Leistungsfähigkeit der Auslandsschulen g e z i e l t zu erhöhen, fordert A 16 dann, die Lehrkräfte s o r g f ä l - t i g a u s z u w ä h l e n und sie auf die Tätigkeit in der Fremde b e s o n d e r s v o r z u b e r e i t e n .
Regierungs- und Schulrat Schmidt aus Stettin weist im Anschluß darauf hin, daß das Auswärtige Amt bereits vor dem Er-

sten Weltkrieg damit begonnen hat, Kurse für Anwärter auf den Auslandschuldienst durchzuführen. Professor Schiff vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht informiert den Ausschuß in Ergänzung dazu über die Pläne des Instituts, diese Lehrgänge in Verbindung mit dem Auswärtigen Amt fortzuführen und auszubauen. Wie die Ausschußmitglieder aus einem von Otto Soehring verlesenen Schreiben des Rektors der Universität Hamburg erfahren, werden auch dort Einrichtungen für die Vorbereitung von Lehrern auf die Tätigkeit im Ausland geschaffen. Die Teilnahme an einem Vorbereitungskurs ist bis zum Zeitpunkt der RSK jedoch in das Ermessen des einzelnen gestellt. Um eine Änderung zu erreichen, erheben Lehrer O. H. Michel und Pfarrer Johannes Schleuning aus Berlin, Delegierter des Vereins für das Deutschtum im Ausland, die Forderung: "Das Auswärtige Amt, Abteilung für Auslandschulwesen, möge mit allem Nachdruck zu erstreben suchen, daß baldigst für diejenigen Lehrer, die sich für den Auslandschuldienst zur Verfügung stellen und dafür geeignet erscheinen, vor dem Antritt ihres Auslandsdienstes für diesen nach methodischer, sprachlicher, volkswirtschaftlicher und volkskultureller Hinsicht ein ausreichender pflichtmäßiger Ausbildungslehrgang eingerichtet wird." (102) A 16 nimmt diese ausführliche Formulierung nicht in die gemeinsamen Leitsätze auf, sondern beschränkt sich auf die Forderung, daß die Vorbereitung auf die Auslandstätigkeit durch das Reich geregelt werden soll. Außerdem solle - auch das wird in einem LS festgehalten - bereits bei der allgemeinen Ausbildung der Lehrer Verständnis für das Auslandsdeutschtum und die Auslandsschulen geweckt werden.

Einen gesonderten Verhandlungsgegenstand bildet im Ausschuß das Schulwesen in Österreich und in den durch den Friedensvertrag von Versailles von Deutschland abgetrennten Gebieten. Zu den damit zusammenhängenden Problemen nimmt Öster-

reichs Gesandter Hartmann, der zweite BE zum Thema Auslandschulen, auf der RSK Stellung. Hartmanns Ausführungen sind ein eindeutiges Bekenntnis zur deutschen Kultureinheit. Er drückt die Hoffnung aus, "daß der unnatürliche Zustand der Lostrennung eines der deutschen Stämme vom Mutterland bald behoben wird" (103). Im Hinblick auf eine baldige Vereinigung Österreichs mit dem Deutschen Reich wünscht der BE die enge Zusammenarbeit der beiden Staaten auf kulturellem Gebiet. Dem A 16 legt er hierzu einen Entschließungsentwurf vor, in dem es heißt: "Der Reichsschulkonferenz scheint die Freizügigkeit von Schülern und Lehrern aller Schulkategorien zwischen Deutschland und Österreich eine dringende kulturelle Notwendigkeit. Sie verlangt daher die gegenseitige Anrechnung der Studien an gleichartigen Lehranstalten, die Anerkennung der akademischen Grade und Hochschulprüfungen und die aus ihnen entspringenden Berechtigungen, ferner die gleiche Behandlung der Deutschen und Österreicher in bezug auf Gebühren und Stipendien." (104) Der Ausschuß beschließt einstimmig, diesen Entwurf der VV zur Annahme vorzuschlagen. Ebenfalls einstimmig nimmt er einen Antrag an, nach dem die Forderungen zur kulturellen Zusammenarbeit auf die Freie Stadt Danzig ausgedehnt werden sollen.

Vor der VV weist Hartmann darauf hin, daß in Österreich für die Herstellung der kulturellen Einheit von privater Seite viel geschehen sei. Wörtlich führt er dazu u. a. aus: "Da ist in erster Linie die junge Lehrerschaft zu nennen, die sich auf das äußerste ihrer Rechte wehrte, nicht nur in materieller, sondern auch in kultureller Hinsicht, und die die Vorkämpferin war in dem großen Kulturkampf um die deutsche Bildung, die deutsche Schule und die deutsche Kultur. Es sind Vereinigungen aller Art, wie Sie wissen, gebildet worden, um den Zusammenhang mit Deutschland wieder herzustellen." (105) Der anhaltende Beifall, den der Gast aus Österreich für seine Ausführungen erhält, macht deutlich, daß im Jahre 1920 auch in Deutschland der Gedanke der Vereinigung mit Österreich unter den Pädagogen der verschiedensten Richtungen zahlreiche Anhänger hat. (106)

2. Die Auseinandersetzungen um die Bildungswege der verschiedenen Lehrergruppen

Die Berufsvorbereitung der Lehrkräfte bildet im Jahre 1920 das Kernproblem der Lehrerfrage. Eine umfangreiche Literatur legt Zeugnis dafür ab, daß die Neugestaltung der Lehrerbildung zu diesem Zeitpunkt als eine wesentliche Reformaufgabe angesehen wird. Außer in Spezialdarstellungen wird auf die Lehrerbildung auch im Zusammenhang mit anderen Problemen der Schulreform, insbesondere im Zusammenhang mit der vieldiskutierten Einheitsschule, eingegangen.

Ausgangspunkt der öffentlichen Diskussion über die Neuordnung ist Artikel 143, Abs. 2 der RV von 1919, nach dem die Lehrerbildung auf ein höheres Niveau gebracht werden soll. Obwohl der Verfassungstext keine Einschränkung auf bestimmte Lehrergruppen enthält, ist nach der Intention der Verfassungsschöpfer unter Lehrerbildung hier jedoch "nur die Bildung der Lehrer an Volks-, mittleren und höheren Schulen zu verstehen, nicht die Bildung von gewerblichen und besonderen Fachlehrern" (107).

Der dort vorgenommenen Beschränkung folgend, widmet sich die RSK überwiegend dem Bildungsgang der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen. In den Vollversammlungen über die Lehrerbildung und im 9. Ausschuß wird fast ausschließlich ihre Berufsvorbereitung erörtert. Da die mittleren Schulen von geringer Bedeutung sind, bleiben für die Verhandlungen vor allem die Probleme der OL und VSL. Hier wiederum rückt der Bildungsgang der VSL in den Vordergrund, um dessen grundlegende Änderung sich eine harte Auseinandersetzung entwickelt.

BE zur Frage der Lehrerbildung auf der RSK sind: Realschuldirektor Gustav Louis aus Berlin, Universitätsprofessor Eduard Spranger, der kurz vor Beginn der Konferenz von Leipzig nach Berlin übergewechselt ist, OL Aloysia Pfennings vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Seminardirektor Karl Muthesius aus Weimar und Regierungs- und Schulrat Louis Pretzel aus Berlin.

Gustav Louis vertritt in den Leitsätzen und im schriftlichen Bericht den Standpunkt des VagL; Eduard Spranger weiß sich in der Beurteilung der Lehrerbildungsfrage mit der Mehrheit der Hochschullehrer einig; Aloysia Pfennings, führendes Mitglied des Verbandes katholischer Oberlehrerinnen Deutschlands, wirbt für die Auffassung weiter Teile der katholischen Lehrerschaft; Karl Muthesius spricht auf der Konferenz für den Seminarlehrerverein; Louis Pretzel erhebt im Namen des DLV Forderungen zur Lehrerbildung. Der revolutionäre "Bund entschiedener Schul-

reformer", der zum Zeitpunkt der RSK ebenfalls prononciert zur Lehrerfrage Stellung bezieht, erhält - wahrscheinlich wegen seiner geringen Mitgliederzahl - nicht die Gelegenheit, seinen Standpunkt durch einen BE vortragen zu lassen.

In den Vollversammlungen zur Lehrerbildung und in dem für dieses Thema zuständigen A 9 werden über weite Strecken Grundsatzdiskussionen insbesondere über die Vorteile und Nachteile eines Universitätsstudiums für VSL geführt. Die Erörterungen zur konkreten Gestaltung beschränken sich hier im wesentlichen auf organisatorische Probleme; inhaltliche Fragen klingen nur an. Bei der Behandlung anderer Themenkreise wird die Frage der Studieninhalte in stärkerem Maße berücksichtigt. Die Berufsvorbereitung der übrigen an allgemeinbildenden Schulen wirkenden Lehrkräfte sowie der Berufs- und Fachschullehrer kommt ebenfalls vorwiegend außerhalb des A 9 zur Sprache.

In den folgenden Abschnitten soll aufgezeigt werden, welche Vorstellungen die Vertreter der unterschiedlichen pädagogischen Richtungen auf der RSK zum Bildungsgang der Lehrer entwickeln. Um eine klare Übersicht zu erreichen, sollen die Standpunkte zur Vorbildung, zur Ausbildung und zur Fortbildung in getrennten Abschnitten dargestellt werden. Diese Begriffe, die auf der Konferenz selbst polyvalent gebraucht werden, verwenden wir in folgender Bedeutung: Als Vorbildung bezeichnen wir die Art und den Grad der Allgemeinbildung, die für die Aufnahme des Lehrerstudiums zur Voraussetzung gemacht wird; Ausbildung nennen wir die Berufsvorbereitung des Lehrers - das theoretische Studium und die Einführung in die Schulpraxis - ; unter Fortbildung verstehen wir die weitere berufliche Qualifizierung bereits ausgebildeter Lehrkräfte.

2.1 Die Reifeprüfung als Voraussetzung für das Studium aller Lehrer

Artikel 143, Abs. 2 der RV von 1919, der die Grundlage für die Diskussion über die Lehrerbildung bildet, lautet: "Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln." (108) Daß die Lehrerbildung in Deutschland einheitlich gestaltet werden soll, hat bereits A 14 (Verwaltung

des öffentlichen Schulwesens) einstimmig gefordert. In der VV zur Lehrerfrage am 14. Juni und in den Verhandlungen des 9. Ausschusses (Lehrerbildung) geht es vorwiegend um die Klärung der Frage, w i e die Lehrerbildung gestaltet werden muß, damit sie die Bedingungen der Verfassung erfüllt.

In der Frage der V o r b i l d u n g besteht auf der RSK weitgehende Übereinstimmung. Die Forderung, daß die Lehrerbildung nach den Grundsätzen der höheren Bildung zu gestalten sei, interpretieren alle fünf Berichterstatter und die überwiegende Mehrheit der übrigen Delegierten im Prinzip so:

Bei allen Lehrergruppen ist als Voraussetzung für die Zulassung zum Studium die Reifeprüfung zu verlangen. Damit folgen die BE dem in den Vorbesprechungen beim Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht am 18. Oktober 1919 einstimmig gefaßten Beschluß, von allen Lehrern der öffentlichen Schule das Abitur zu fordern. (109) Für die OL würde die Verwirklichung dieser Forderung keine Veränderung mit sich bringen; bei ihnen ist das Abitur eine selbstverständliche Vorbedingung. Bei den übrigen Lehrergruppen, insonderheit bei der großen Gruppe der VSL, würde sich dagegen das Niveau der Allgemeinbildung deutlich erhöhen.

Wenn Regierungsrat Otto Karstadt vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung aus der im Zentralinstitut erzielten Einigung über die Vorbildung glaubt ableiten zu können, daß "die Lehrerbildungsfrage künftig erst nach der Reifeprüfung: bei der Berufsbildung" (110) beginne, so zeigt der Verlauf der RSK, daß sein Optimismus in dieser Frage nicht ganz berechtigt ist. In den schriftlichen Ausführungen der BE zur Lehrerfrage und in den Verhandlungen treten trotz der grundsätzlichen Übereinstimmung A u f f a s s u n g s u n t e r s c h i e d e h i n s i c h t l i c h d e r V o r b i l d u n g d e r V o l k s s c h u l l e h r e r zutage.

Muthesius und Pretzel setzen sich auch in Namen der von ihnen vertretenen Vereinigungen dafür ein, daß die späteren VSL

die Reifeprüfung an einer der traditionellen höheren Schulen, am (humanistischen) Gymnasium, am Realgymnasium oder an der Oberrealschule, ablegen müssen. Pretzel begründet die Forderung in seinem SB mit dem hohen Anspruch, der seiner Auffassung nach an die Persönlichkeit des Lehrers gestellt werden muß. Nur "der im vollen Sinne Gebildete und in seinem Wirken auf die Freiheit gestellte Erzieher" (111) könne leisten, was er leisten solle. Eine Bildung vermitteln, die diesen Anforderungen genüge, könne nur die traditionelle höhere Schule.

Gustav Louis fordert in seinen Leitsätzen und im SB ebenfalls, daß die späteren VSL eine der bestehenden höheren Schulen absolvieren sollen. Damit geht der BE des VagL über das hinaus, was er in seiner im Hinblick auf die RSK verfaßten Schrift "Die Neugestaltung des Schulwesens" (112) über die Vorbildung der VSL ausgesagt hat. In dieser Schrift bezeichnet Louis es als ausreichend, "daß alle Glieder des Lehrstandes die wesentliche Pflegestätte höherer Bildung, die wir in unseren höheren Schulen haben, von innen kennen und die Förderung, die von ihnen ausgehen kann, an sich erfahren haben" (113). Weiter stellt er darin fest, daß die Ansichten, ob das Abitur von jedem Lehrer verlangt werden solle, zumindest geteilt seien.

Gegen die Vorbildung auf traditionellen höheren Schulen wird auf der RSK eingewandt, daß der angehende VSL dadurch in Gefahr gerate, dem Volkstum entfremdet zu werden. Diesen Einwand entkräftet Pretzel mit dem Hinweis, daß dann auf diesen Schulen auch die späteren Ärzte, Rechtsanwälte, OL usw. dem Volkstum entfremdet würden, was nicht weniger bedenklich sei. Eine Schule, die ihre Schüler dem Volkstum entfremde, habe überhaupt keine Daseinsberechtigung.

Wie Pretzel, Muthesius und Louis vertritt auch Eduard Spranger in seinen Leitsätzen die Auffassung, daß die Lehrer ihre Vorbildung auf einer allgemeinen höheren Schule erhalten sollen. Spranger schränkt diese Forderung dann aber in seinem

SB ein. Darin bezeichnet er es nämlich als wünschenswert, daß auch weiterhin "der überwiegende Teil der Volksschullehrer die Volksschule ganz durchlaufen habe" (114). Um das zu ermöglichen, seien Übergangsklassen zur Untersekunda der bestehenden höheren Schulen einzurichten oder Aufbauschulen zu schaffen, die in einem sechsjährigen Kursus zur Reifeprüfung führen. - Wie Spranger bezeichnet auch die vom Verein katholischer deutscher Lehrerinnen delegierte Münchener Volksschullehrerin Elsa Schultes - wenn auch expressis verbis nur für weibliche Lehrkräfte - das Durchlaufen der ganzen Volksschule und den anschließenden Besuch einer sechsstufigen Oberschule als zweckmäßig.

Aloysia Pfenning's weicht in den Forderungen zur Vorbildung der VSL von ihren Mitberichterstatte'n erheblich ab. Die katholische Oberlehrerin und die von ihr vertretenen Lehrkräfte plädieren zwar ebenfalls für die Reifeprüfung, sind aber der Ansicht, die späteren VSL sollten solche höheren Schulen besuchen, die auf ihre speziellen beruflichen Bedürfnisse abgestimmt seien. Die als vierter Typ der höheren Schule geplante Deutsche Oberschule (115) könnte nach den Vorstellungen der BE vorzugsweise für angehende VSL geeignet sein, da sie in der Lage sei, "die Bildungsgüter des deutschen Volkes zu übermitteln und für die Tätigkeit des Volkslehrers (der Volkslehrerin) unmittelbare Beziehungen lebendig zu machen" (116). Eine ähnliche Auffassung wie die Berichterstatte'rin vertritt der Tübinger Privatdozent Gustav Deuschler in seinen Richtlinien zur Lehrerbildung, die an die Teilnehmer der RSK verteilt worden sind. In diesen Richtlinien, die den Standpunkt des Württembergischen Lehrerbundes wiedergeben, heißt es: "Die höhere deutsche Schule wird der normale, aber nicht der einzige Weg zur Erwerbung der grundlegenden Allgemeinbildung für den Beruf des Volksschullehrers sein." (117)

Der Württembergische Lehrerbund weist in seiner Schrift darauf hin, daß die Lehrerseminare sofort in Deutsche Oberschulen umgewandelt werden könnten. Eine derartige Maßnahme wird zum Zeitpunkt der RSK von mehreren Schulpolitikern und Pädagogen in Erwägung gezogen. Die Umwandlung bietet sich an, weil dann die Räumlichkeiten der Lehrerbildungsanstalten wieder zweckentsprechend genutzt und die Seminarlehrer, soweit sie die Lehrbefähigung für höhere Schulen besitzen, weiterhin am gleichen Ort eingesetzt werden könnten. Für die kleinen Städte, in denen sich die Lehrerseminare in der Regel befinden, wird die Auflösung dieser Institutionen wie auch die Ausschaltung der Oberlyzeen aus der Lehrerinnenbildung überdies zu einem wirtschaftlichen Problem, worauf insbesondere Léon Wespy, der Hauptvertreter der Gemeinden auf der RSK hinweist. Auch Karl Muthesius räumt ein, daß den Städten durch die Auflösung der Seminare Nachteile entstehen. Der BE wendet sich aber dagegen, an die Stelle der Seminare Deutsche Oberschulen speziell für Volksschullehrer treten zu lassen, nur um wirtschaftliche Härten zu vermeiden. Muthesius trifft in diesem Zusammenhang die allgemeine Feststellung, daß auf grundsätzlich als richtig erkannte Maßnahmen nicht wegen temporärer Schwierigkeiten verzichtet werden dürfe.

Karl Muthesius und mit ihm Louis Pretzel lehnen höhere Schulen nur für VSL ab mit der Begründung, eine solche Lösung würde diese Lehrergruppe nicht aus der Abseitsstellung herausführen, in der sie sich infolge der Seminarbildung befinde. Einen wesentlichen Nachteil sehen die BE auch darin, daß die jungen Menschen durch den Übergang auf eine höhere Schule, die ausschließlich auf das Volksschullehrerstudium vorbereitet, meist schon im Alter von zehn Jahren auf diesen Beruf festgelegt würden. (118) Auch Gustav Louis weist darauf hin, daß die Neugründung höherer Schulen speziell für VSL diese Lehrergruppe wieder in die Isolierung drängen würde.

Bereits bei der Vorbesprechung im Zentralinstitut für Er-

ziehung und Unterricht ist erwogen worden, zur Vorbildung der Lehrer auch **F a c h s c h u l e n** heranzuziehen. Dieser Gedanke wird auf der RSK von Pretzel und Spranger aufgegriffen. Pretzel schlägt vor, als Vorbildungsstätte für Lehrer - nicht nur für Volksschullehrer - auch **b e r u f s - b i l d e n d e S c h u l e n** anzuerkennen, die die Hochschulreife verleihen. Und Spranger konstatiert in seinen Leitsätzen: "Höhere Fachschulen kommen für bestimmte Zweige des Lehrberufs als Bildungsstätten vor der eigentlichen Berufsbildung dann in Betracht, wenn von ihrem Fachmittelpunkt eine höhere Allgemeinbildung ausstrahlt." (119) Ähnlich betont der sächsische Kultusminister Richard Seyfert während der VV über die Arbeitsschule, daß auch Absolventen einer "technischen höheren Berufsschule" (120) für den Lehrerberuf geeignet seien.

Nur zwei Pädagogen vertreten auf der RSK den Standpunkt, daß bei den Volksschullehrern auch weiterhin auf die Reifeprüfung verzichtet werden könne. Der Altphilologe Paul Cauer aus Münster erklärt im A 9, daß er die Primareife für ausreichend halte. Der Direktor des Leipziger Lehrerinnenseminars Hugo Gaudig setzt sich vor der VV für die Beibehaltung der Seminare ein, was den Abschluß einer höheren Schule nahezu ausschließt.

Eine von den anderen Richtungen völlig abweichende Stellung zur Vorbildung der Lehrer beziehen die Vertreter des Bundes entschiedener Schulreformer. Sie gehen als einzige von der auf den äußeren Bildungsgang gerichteten Betrachtung ab. Für die entschiedenen Schulreformer ist die Frage, ob und an welcher Anstalt das Abitur abgelegt werden soll, von untergeordneter Bedeutung. Sie vertreten die Ansicht, daß auch Menschen ohne Abitur und ohne Studium das Zeug zum Lehrer haben können.

Die Diskussion darüber, welche Anforderungen hinsichtlich der Vorbildung **a n d i e L e h r e r f ü r k ü n s t l e r i s c h - t e c h n i s c h e B e r e i c h e d e r a l l g e m e i n b i l d e n d e n S c h u l e n** und

an die Berufs- und Fachschul-
lehrer gestellt werden sollen, nimmt auf der RSK we-
nig Raum ein. Die BE Louis, Pretzel und Muthesius begnügen
sich mit der Feststellung, daß bei allen Lehrern
das Reifezeugnis zur Voraussetzung gemacht werden muß. Aloy-
sia Pfennings und Eduard Spranger bemühen sich um eine dif-
ferenziertere Betrachtungsweise. Die Berichterstatte-
rin weist darauf hin, daß es weder zweckmäßig noch zumutbar sei, von
Fachlehrkräften für technische und künstlerische Gebiete so-
wie von "berufstechnischen" Kräften der Berufs- und Fach-
schulen das Reifezeugnis einer höheren Schule zu verlangen.
Dem Besuch der höheren Schule seien Lehrgänge
vorzuziehen, in denen auch das Deutsche in Sprache und Stil
gepflegt und eine Fremdsprache unterrichtet werde. Spranger
nimmt zur Vorbildung der Lehrkräfte für künstlerisch-techni-
sche Fächer nicht direkt Stellung; seine Bereitschaft, auf
das Abitur zu verzichten geht aber hervor aus der von ihm er-
nobenen Forderung, diese Lehrkräfte auf Fachhochschulen aus-
zubilden, für deren Besuch das Reifezeugnis nicht benötigt
wird. - Für Technische Lehrerinnen ausdrücklich verlangt
wird das Abitur von Elisabeth Altmann, einer Vertreterin
dieser Lehrergruppe, und von Richard Seyfert.

2.2 Die Ausbildung der verschiedenen Lehrergruppen

2.21 Um die Verbindung von Theorie und Praxis im Studiengang der Oberlehrer

Die Ausbildung der OL ist auf der RSK wenig umstritten.
Der bestehende Studiengang -
etwa vier Jahre Fachstudium in
zwei bis drei Fächern und zwei-
jähriger Vorbereitungsdienst
im Anschluß daran - wird von
der Mehrheit der OL selbst als
optimale Lösung angesehen. BE Gu-

stav Louis, der Sprecher dieser Lehrergruppe, hält eine wesentliche Änderung deshalb nicht für erforderlich, weil die Lehrer der höheren Schule selbst mit dieser Ausbildung zufrieden seien. Direktor Altendorf aus Friedberg in Hessen geht in einem Diskussionsbeitrag vor der VV sogar so weit zu behaupten, daß man sich für die OL "wohl eine schlechtere, aber keine bessere" (121) Berufsvorbereitung denken könne.

Sofern zum Zeitpunkt der RSK am Bildungsgang der OL überhaupt Kritik geübt wird, geht diese in zwei Richtungen: Einmal wird moniert, daß das theoretische Studium und die Einführung in die Berufspraxis streng getrennt voneinander erfolgen, zum anderen, daß der Erziehungswissenschaft zu wenig Beachtung geschenkt und den angehenden OL nicht bereits während des Studiums die Begegnung mit Jugendlichen ermöglicht wird. Gustav Louis weist die Kritik an der Trennung von Studium und schulpraktischer Ausbildung zurück. Die Notwendigkeit eines reinen Fachstudiums vor der Einführung in die Berufsaufgaben begründet er in seinem SB zur Lehrerfrage folgendermaßen: "Gerade die theoretische Erörterung der Frage, wie die Grundbegriffe einer Wissenschaft im Unterricht einzuführen und zu behandeln seien, also die Grundfrage ihrer Didaktik, erfordert eine tiefgehende fachwissenschaftliche, bisweilen auch erkenntnis-theoretische Orientierung." (122)

Zu den Kritikern der Berufsvorbereitung der OL gehören die BE Pretzel und Muthesius. Louis Pretzel, der die Grundsätze des DLV vertritt, erkennt in seinem SB an, daß in der Oberlehrerbildung solides Fachwissen vermittelt wird; "für das seelen- und erziehungskundliche Wissen aber und für die Anleitung zur Gewinnung und Handhabung der Erziehungs- und Lehrkunst" (123) ist seiner Auffassung nach unzulänglich gesorgt. Karl Muthesius, der Sprecher des Seminarlehrervereins, kennzeichnet die fehlende Ausgewogenheit der Oberlehrerbildung in ähnlicher Weise. Der BE stellt fest, daß "die Ausbildung weniger auf den Lehrer als vielmehr auf den

G e l e h r t e n gerichtet war, daß die Zielstellung einseitig nach der rein wissenschaftlichen Richtung bestimmt, das Pädagogische aber stark in den Hintergrund gedrängt wurde, daß auf die Eignung zum Erzieher und Menschenbildner so wenig Rücksicht genommen wurde" (124). Diese Schwächen können seiner Auffassung nach nur überwunden werden, wenn die E r z i e h u n g s w i s s e n s c h a f t zum Z e n t r u m der O b e r l e h r e r b i l d u n g gemacht wird. - Muthesius behauptet in diesem Zusammenhang, daß die von ihm aufgezeigten Mängel in steigendem Maße Kritik auch aus den eigenen Reihen der Oberlehrer erfahren.

Einige von Oberlehrern veröffentlichte Abhandlungen zur Ausbildung für das höhere Lehramt bestätigen die Behauptung des Weimarer Seminardirektors. (125) Auf der RSK selbst üben die OL in dieser Frage jedoch Zurückhaltung. Hier nehmen nur zwei Vertreter dieser Lehrergruppe kritisch Stellung: Aloysia Pfennings und Paul Cauer. Die Berichterstatterin fordert in einem ihrer Leitsätze: "Bei der Ausbildung der Lehrkräfte für h ö h e r e S c h u l e n ist größerer Nachdruck darauf zu legen, zwischen der wissenschaftlichen Selbständigkeit in den Fachgebieten und der Bildungsaufgabe der Schule methodische Verbindungen herzustellen. Auch empfiehlt es sich, eine E r p r o b u n g der p ä d a g o g i s c h e n E i g n u n g rechtzeitig zu ermöglichen, und zwar so, daß die erste praktische Einführung in das Lehramt - wie bisher schon bei den Oberlehrerinnen - vor Beginn oder innerhalb der ersten Universitätsjahre allgemein f r e i g e s t e l l t wird." (126) Paul Cauer ist mit dem I n h a l t des S t u d i u m s ebenfalls nicht einverstanden. Er gibt zu Bedenken, daß die Ausbildung der OL nicht ausschließlich auf die Heranbildung von Forschern ausgerichtet sein dürfe.

D i e T ä t i g k e i t i n d e r S c h u l e v o r A u f n a h m e des S t u d i u m s - allerdings unter dem Aspekt der Berufs a u s l e s e - hält auch Gustav Deuchler für zweckmäßig. Eine etwa halbjährige Unterrichtspraxis solle mit darüber Auskunft geben, ob ein Kandidat

für den Lehrerberuf geeignet sei. Der Tübinger Privatdozent will nämlich "die zum Lehrberuf aus irgendwelchen Gründen Ungeeigneten" (127) schon vor Beginn der Ausbildung ausfindig machen - eine Aufgabe, die wir nicht in vollem Umfang für lösbar halten, da sie die Erkennbarkeit der wesentlichen Eigenschaften des Menschen voraussetzt. Auf eine weitere wichtige Voraussetzung für eine zuverlässige Auslese weist Deuchler selbst hin, wenn er erklärt: "Die Herausarbeitung eines einwandfreien Berufsbildes des Lehrers ist eine der praktischen dringendsten Aufgaben der Berufsforschung." (128)

Auch andere Hochschullehrer bringen auf der RSK zum Ausdruck, daß sie eine Reform der Oberlehrerbildung für erforderlich halten. BE Eduard Spranger will die pädagogische Ausbildung dieser Lehrergruppe sofort verändert wissen. Zur Verbesserung der Berufsvorbereitung, insonderheit zur Herstellung einer engen Verbindung von Theorie und Praxis, schlägt er in seinem SB folgende Neugliederung des Studienganges vor: "Nach vier Jahren wird das Fachexamen gemacht; dann folgt ein praktisches Jahr; nach diesem kehren die Kandidaten auf ein Jahr zum Abschluß ihrer philosophischen und pädagogischen Studien an die Universität zurück. Nach Ablegung des 'pädagogischen Examens' sind sie anstellungsfähig." (129) In diesem Zusammenhang kritisiert Spranger auch die Verhältnisse an den Universitäten: "Das bisherige Studium der Pädagogik an den Universitäten, soweit es nicht überhaupt gefehlt hat, hat darunter erheblich gelitten, daß die Studierenden noch kein Interesse und kein Verständnis für Einzelprobleme ihrer künftigen Berufsaufgaben besaßen." (130) Er beklagt andererseits, daß die Gymnasialseminare bei der Einführung in die Schulpraxis die erziehungswissenschaftliche Theorie vernachlässigen.

Der Jenaer Universitätsprofessor Wilhelm Rein, Delegierter des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, bemängelt an der Ausbildung der OL ebenfalls den fehlenden Theorie-Praxis-Bezug.

Rein ist der Ansicht, daß der spätere Lehrer schon während des Studiums die Berührung mit der Jugend braucht. Er schlägt deshalb in der VV über die Lehrerfrage vor, die angehenden OL in Landerziehungsheimen oder ähnlichen Einrichtungen eng mit der Jugend zusammenleben zu lassen. Dabei werde sich auch erkennen lassen, ob ein Kandidat die Anlage zur Erzieherpersönlichkeit habe. - Noch weiter geht die Forderung des Freiburger Professoers Jonas Cohn: er verlangt während der Verhandlungen des A 9: "daß auch den Oberlehrern schon auf der Hochschule Gelegenheit gegeben werden müsse, mit der Jugend aller Altersstufen und Gesellschaftsschichten bekannt zu werden" (131). Daß die angehenden OL mit jungen Menschen aus verschiedenen Volkskreisen in Kontakt kommen sollen, fordert auf der RSK auch der Hamburger Psychologe Professor William Stern.

2.22 Für und wider die akademische Bildung der Volksschullehrer

Die Ausbildung der Volksschullehrer ist auf der RSK neben dem Schulaufbau der umstrittenste Verhandlungsgegenstand. Zu diesem Zeitpunkt werden die VSL an Lehrerseminaren auf ihren Beruf vorbereitet. In Preußen besuchen Volksschulabsolventen zunächst das dreijährige Proseminar, meist Präparande genannt, und im Anschluß daran das dreijährige Seminar. In Sachsen werden die VSL in einem durchgehenden Lehrgang von 7 Jahren Dauer ausgebildet, der an das siebente Volksschuljahr anschließt. "Die übrigen deutschen Einzelstaaten richten sich im ganzen entweder nach dem Preußischen oder nach dem Sächsischen System, doch ist ohne Zweifel die Neigung vorherrschend, letzterem den Vorzug zu geben." (132) Die Seminare werden den Anforderungen, die im Jahre 1920 an die Ausbildung der Lehrer gestellt werden müssen, nicht mehr gerecht. Insbesondere sehen die VSL selbst ihre Berufsvorbereitung als unzureichend an.

Der Notwendigkeit, die Volksschullehrerbildung zu verbessern, ist durch Artikel 143, Absatz 2 der RV vom 11. August 1919 Rechnung getragen worden. Auf der RSK erläutert der sächsische Kultusminister Richard Seyfert, der an der Formulierung des Artikels 143 wesentlichen Anteil gehabt hat, den Delegierten, daß der Absatz 2 dieses Artikels die Möglichkeit bieten solle, die VSL an die gebildeten Stände heranzuführen. Er verwahre sich dagegen, daß der Sinn des Artikels durch Auslegungskünste entstellt werde. Um seiner Feststellung Nachdruck zu verleihen, weist Seyfert darauf hin, daß dieser Artikel zu den wenigen gehört, die von der Nationalversammlung in Weimar einstimmig angenommen worden sind.

Tatsächlich jedoch lassen die Formulierungen des Artikels 143 u n t e r s c h i e d l i c h e D e u t u n g e n zu. So kommt es, daß auf der RSK unter Berufung auf den Verfassungstext stark divergierende Konzeptionen für den Bildungsgang der VSL vorgetragen werden können. Sieht man von Einzelstimmen ab, so geht es in den Vollversammlungen und in dem mit der Lehrerbildung befaßten A 9 darum, ob die V o l k s - s c h u l l e h r e r a n d e r U n i v e r s i t ä t o d e r e i n e r s e l b s t ä n d i g e n P ä d a - g o g i s c h e n H o c h s c h u l e ausgebildet werden sollen.

Von den Berichterstattern des A 9 treten Louis Pretzel und Karl Muthesius für den Anschluß der Lehrerbildung an die Universität ein, Pretzel im Namen des DLV, der seit der Mitte des 19. Jahrhunderts die akademische Lehrerbildung anstrebt und in Johannes Tews einen bedeutenden Vorkämpfer für diese Idee besitzt, Muthesius im Namen des Deutschen Seminarlehrervereins, der noch wenige Monate vor der Konferenz für die Errichtung eigenständiger Hochschulen für VSL eingetreten war. Beide Vereinsvertreter sind jedoch auch bereit, unter bestimmten Voraussetzungen der Errichtung selbständiger Lehrerhochschulen zuzustimmen. Professor Eduard Spranger und Gustav Louis, der Sprecher des VagL, fordern dagegen ausschließlich die Gründung Pädagogischer Hochschulen abseits der Universität.

Aloysia Pfennings, die Sprecherin der katholischen Lehrerschaft, tendiert ebenfalls stark zu isolierten Ausbildungsstätten für VSL. - Wie bei den Berichterstattern sind auch bei den übrigen Konferenzteilnehmern, die in die Diskussion über die Lehrerbildung eingreifen, die Auffassungen über die günstigste äußere Gestaltung geteilt. Einige Konferenzteilnehmer sind bereit, gleichzeitigen Versuchen mit unterschiedlichen Ausbildungsformen zuzustimmen. Im folgenden soll das Für und Wider zur akademischen Volksschullehrerbildung, wie es sich auf der RSK darstellt, herausgearbeitet werden.

Muthesius und Pretzel gehen in ihren Leitsätzen vom Text des Artikels 143, Abs. 2 der RV aus. Als einen der "Grundsätze, die für die höhere Bildung allgemein gelten", führen sie an: "die berufswissenschaftliche Ausbildung wird auf einer Hochschule erworben." (133) Da die Lehrerbildung diesen Grundsätzen zu entsprechen habe, müsse auch der Volksschullehrer an einer (mit akademischen Rechten ausgestatteten) Hochschule ausgebildet werden. Die im Artikel 143 weiter enthaltene Formulierung "für das Reich einheitlich zu regeln" darf ihrer Auffassung nach nicht allein dahingehend verstanden werden, daß in den Ländern gleichartige Einrichtungen für die Lehrerbildung geschaffen werden sollen; sie schließe ein, daß in der Ausbildung der verschiedenen Lehrergruppen das Einheitliche stärker betont werden müsse.

Die beiden BE äußern die Überzeugung, daß sich die Aufgaben der höheren Schule nicht grundsätzlich von denen der Volksschule unterscheiden. Muthesius drückt das in seinem LS so aus: "Oberlehrer und Volkslehrer sind Menschenbildner, und wenn auch ihre Berufstätigkeit nach Grad und Umfang verschieden ist, so doch nicht nach Wesen und Art." (133) Der BE verwendet hier für VSL die Bezeichnung Volkslehrer, um auszudrücken, daß diese Lehrergruppe über die Schularbeit hinaus Erziehungs- und Bil-

dungsarbeit am Volke leisten soll. (134) Auch andere Konferenzteilnehmer, insbesondere Delegierte des DLV, bringen zum Ausdruck, daß zwischen den Aufgaben der OL und der VSL nur graduelle Unterschiede bestehen. Von dem gemeinsamen pädagogischen Auftrag beider Lehrergruppen ausgehend, bezeichnet es Pretzel als wünschenswert, Muthesius sogar als notwendig, daß die VSL an der gleichen Institution wie die OL auf den Beruf vorbereitet werden. Das läßt sich ihrer Auffassung nach am besten dadurch erreichen, daß auch die **Ausbildung der Volksschullehrer an die Universität** verlegt wird.

Karl Muthesius begründet die Notwendigkeit des akademischen Studiums für VSL ferner mit **erhöhten beruflichen Anforderungen und erweiterten Aufgaben**. Bildungsvermittlung - von ihm mit "Auflockerung der menschlichen Seele zur selbständigen Entfaltung" (135) umschrieben - könne nur ein Mensch mit reichem Geistesbesitz leisten. Der angehende Lehrer müsse deshalb das **Gesamtgebiet der Erziehungswissenschaft** mit seinen philosophischen Voraussetzungen und praktischen Ausstrahlungen kennenlernen und mit neuzeitlichen Forschungs- und Arbeitsmethoden vertraut gemacht werden. Dabei dürfen für die Berufsausbildung des **Volksschullehrers** "nicht lediglich die Bedürfnisse des Unterrichts in der Grund und mittleren Schule maßgebend sein, sondern in einer erweiterten Auffassung seines Berufes im Dienste der Volksgemeinschaft die der erziehenden und bildenden Arbeit an Jugend und Volk im umfassenden Sinne" (136). Ein Studium, das diesen Ansprüchen genüge, sei nur an der Universität als der bestausgerüsteten Bildungsstätte möglich. - Die erhöhten beruflichen Anforderungen, die an die VSL gestellt werden, nimmt auch Regierungsdirektor Friedrich Reinöhl aus Stuttgart zum Anlaß, in der VV über die Lehrerfrage für diese Lehrergruppe die Universitätsbildung zu fordern. Reinöhl bezeichnet die beim akademischen Studium erworbene genaue Kenntnis wissenschaftlicher Zusammenhänge als Voraus-

setzung für einen fruchtbaren Unterricht auch auf elementarer Stufe. Zudem verleiht die Universität seiner Auffassung nach die für den Lehrerberuf erforderliche menschliche Reife.

Muthesius warnt davor, den Bildungsgang des VSL dem der OL mechanisch anzugleichen, da auch dieser Mängel aufweise. Die Angliederung der Volksschullehrerbildung an die Universität setze voraus, daß die Erziehungswissenschaft an der Universität zum Zentrum der philosophischen Bildung gemacht werde. Wenn eine solche Umgestaltung vorgenommen werde, so könnten OL und VSL im pädagogischen Bereich über weite Strecken gemeinsam studieren.

Auch Louis Pretzel, der auf der RSK im wesentlichen die in seiner Schrift "Die Neuordnung der Lehrerbildung" (137) geäußerten Gedanken wiedergibt, erwartet, daß sich die Ausbildung der OL und die der VSL teilweise angleichen werden. Seiner Ansicht nach werden die VSL im Unterschied zu den OL sorgfältig auf die Schulpraxis vorbereitet. Andererseits seien die VSL den OL gegenüber im Nachteil, da die wissenschaftliche Grundlegung der pädagogischen Maßnahmen und erst recht die Pflege der Fachwissenschaften bei ihnen unzureichend sei. (138) Der Versuch, die Schwächen auf beiden Seiten zu überwinden, müsse zwangsläufig zu einer Annäherung der Bildungsgänge führen.

Bei dem BE des DLV sind für die Verlegung der Volksschullehrerbildung an die Universität wirtschaftliche und gesellschaftliche Gesichtspunkte maßgebend. In einem LS fordert er dazu: "Die Einrichtungen für das Berufsstudium der Lehrer sind an die bestehenden Hochschulen anzuschließen, damit einerseits die an diesen vorhandenen Einrichtungen auch für die Ausbildung der Lehrer nutzbar gemacht werden können, andererseits der überaus wertvolle Zusammenhang zwischen den künftigen Lehrern und den Anwärtern anderer wissenschaftlicher und technischer Berufe, die ihre Ausbildung an den Hochschulen finden, gewahrt bleibt." (139)

Wie für Pretzel und Muthesius ist auch für den Schriftsteller Max Quarck, BE des A 14 (Verwaltung des öffentlichen Schulwesens), die Annäherung der Bildungswege von Volksschullehrern und Oberlehrern ein wichtiges Anliegen. Quarck hofft, dies durch gesetzliche Regelungen zu erreichen. In seinem SB, in dem er sich für die Vereinheitlichung des Bildungswesens in Deutschland einsetzt, führt er zur Ausbildung der beiden Lehrergruppen aus: "Die Reichsvorschriften für die Lehrerbildung im besonderen würden nicht vollständig sein, wenn sie nicht den Versuch machten, die heutige Kluft zwischen Volksschullehrern und Oberlehrern dadurch zu verringern, daß sie dem Volksschullehrer statt des bisherigen Seminardrills eine Bildung auf breiterer und freierer Grundlage zuteil werden lassen, während sie vom akademischen Lehrer heilsame Verzicht auf übergroße Stofffülle und stärkere Leistungen in der Methodologie und Psychologie des Unterrichts verlangen." (140)

Mit s t a n d e s p o l i t i s c h e n A r g u m e n t e n, wie sie in der öffentlichen Diskussion um die Lehrerbildung häufig vorgebracht worden, sind Pretzel und Muthesius auf der RSK zurückhaltend. Beide BE bezeichnen es jedoch als notwendig, daß das im Verhältnis der OL zu den VSL bestehende "über-einander" einem gleichberechtigtem "nebeneinander" weicht. Und Muthesius stellt in Ergänzung dazu fest, daß die Zeit, in der man aus dem Wesen des Volksschullehrerstandes glaubte Bildungsbeschränkungen ableiten zu müssen, endgültig vorbei sei. Wenn der Weimarer Seminardirektor schließlich die VSL mit Hilfe der Universitätsbildung aus ihrer Abseitsstellung herausführen will, so entspricht dies ebenfalls vorwiegend standespolitischen Motiven.

In der V o l l v e r s a m m l u n g z u r L e h r e r - f r a g e am 14. Juni und im 9. A u s s c h u ß wird die akademische Bildung der Volksschullehrer ebenfalls von mehreren Seiten gefordert. Die Begründungen, die dafür vorgebracht werden, weichen dort jedoch stark voneinander ab.

Für Gustav Wyneken, den Leiter der Freien Schulgemeinde

Wickersdorf bei Saalfeld in Thüringen, ist die Einführung der akademischen Lehrerbildung zunächst eine soziale Frage, eine politische Frage" (141). Die Entwicklung zur Universität hin betrachtet er als ein Kennzeichen dessen, was man als Sozialisierung des Bildungswesens bezeichnen könne. Als politische Frage muß die Universitätsbildung der Volksschullehrer nach Ansicht Wyneken's bejaht werden. Es handle sich dabei um eine Art Abschlagszahlung, um eine vorläufige Konzession, nicht aber um eine "Lösung der Frage aus dem inneren Wesen der Schule und aus dem Wesen eines neuen Bildungsideals heraus" (142). Gustav Wyneken äußert die Überzeugung, daß die Universität durch die Übernahme der Lehrerbildung einen größeren Nutzen haben werde als die Volksschullehrer selbst. Die Universität werde für diese Lehrergruppe insofern einen Fortschritt bedeuten, als sie eine gewisse intellektuelle Auflockerung mit sich bringe und an die Quellen der Wissenschaft heranführe. Wyneken warnt die VSL jedoch vor übertriebener Wissenschaftsgläubigkeit, die er für eine Zeitkrankheit hält. Der Wickersdorfer Schulmann befürchtet, daß die günstige Auslese, wie sie seiner Auffassung nach an den Seminaren möglich ist, durch die Angliederung der Lehrerbildung an die Universität preisgegeben werde. Zudem könne die Auslese, wenn die Universität die Berufsvorbereitung übernehme, mehr von finanziellen Gesichtspunkten bestimmt sein als bei der bestehenden Form der Ausbildung. Ein weiterer Nachteil sei, daß die - allerdings kaum genutzten - Möglichkeiten, an den Lehrerseminaren Schulgemeinden mit einem Gemeinschaftsleben zu errichten, wegfallen würden. (143)

Auch für den Lehrer und Abgeordneten Rudolf Roß aus Hamburg, wie Pretzel Vertreter des DLV, ist die Verwirklichung der akademischen Lehrerbildung in erster Linie eine politische Frage. Roß weist - ebenfalls in der VV - darauf hin, daß zwischen den äußeren Machtverhältnissen und dem Bildungswesen ein Zusammenhang besteht. Die Schaffung der de-

mokratischen Gesellschaftsordnung in Deutschland nach dem November 1918 müsse deshalb Konsequenzen für die Gestaltung der Bildungsgänge haben. Im neuen Staatswesen dürfe die Differenzierung nicht stärker betont werden als die Einheitlichkeit der gesamten Lehrerschaft.

Der Hamburger Stadtschulrat Karl Umlauf, der auf der RSK gleichzeitig den Bund für Erziehung und Unterricht und den Deutschen Städtetag vertritt, plädiert in der VV am 14. Juni ebenfalls für die akademische Lehrerbildung. Umlauf will die Ausbildung der VSL jedoch nicht den Universitäten allein übertragen, sondern auch andere Hochschulen an dieser Aufgabe beteiligen. Er vertritt die Ansicht, daß man an den Hochschulen für diesen Zweck nur Professuren für Pädagogik einzurichten brauche. Das sei billiger als die Gründung selbständiger Pädagogischer Akademien mit vollständigen Philosophischen Fakultäten. Das Praktische müsse der Volksschullehrer während seiner Berufstätigkeit lernen; auch die geforderte Begegnung mit der Jugend erfolge im Beruf. Diese Argumentation läßt deutlich werden, daß der Hamburger Schulaufsichtsbeamte die Bedeutung der Schulpädagogik für die Ausbildung der Lehrer erkennt. - Umlauf bezeichnet in diesem Zusammenhang die Voraussetzungen für die Einführung der akademischen Lehrerbildung in Hamburg als günstig. An der dortigen Universität, an der bereits ein Privatdozent für Pädagogik tätig sei, werde es bald einen Ordinarius für diese Disziplin und in nicht allzu ferner Zeit eine Pädagogische Fakultät geben.

Für die akademische Lehrerbildung sprechen sich im A 9 auch der DLV-Vertreter Oscar Hofheinz aus Heidelberg, der als Einzelperson an der RSK teilnehmende Hauptlehrer Peter Zillig aus Würzburg und die Delegierten des Seminarlehrervereins Felix Günther aus Leipzig und Adolf Bär aus Delitzsch aus. Bär war noch in seiner 1919 erschienenen Schrift "Zur Reform der Lehrerbildung" (144) mit Nachdruck für selbständige

Lehrerhochschulen eingetreten.

Die wertvollste Unterstützung erhalten die zur Universität strebenden VSL jedoch von einigen Vertretern der Universität selbst. Professor Hermann Schwarz von der Universität Greifswald bekennt sich im A 9 klar zur akademischen Volksschullehrerbildung, und zwar mit den Worten: "Die Universität ist der gegebene Ort, sowohl um die Wissenschaftlichkeit des Oberlehrers und des Volksschullehrers zu entwickeln. wie auch die bildende Kraft dieser Wissenschaftlichkeit voranzutreiben." (145)

Mit gleicher Entschiedenheit tritt der Bonner Privatdozent Oscar Kutzner in der VV für das Universitätsstudium der VSL ein. Für Kutzner, der die Seminausbildung aus eigenem Erleben kennengelernt hat und fünf Jahre VSL gewesen ist, ist die akademische Lehrerbildung eine p ä d a g o g i s c h e N o t w e n d i g k e i t . Die Übernahme der Ausbildung durch die Universität hält er für erforderlich, sowohl für die Universität selbst als auch für die VSL. Die von ihm für dringend notwendig gehaltene E n t w i c k l u n g d e r E r z i e h u n g s w i s s e n s c h a f t kann seiner Auffassung nach n u r i m Z u s a m m e n h a n g m i t d e r L e h r e r b i l d u n g erfolgen. Weil die Erziehungswissenschaft an der Universität nur nebenamtlich betrieben worden sei, das allgemeine Interesse daran gering gewesen sei und dort die Begegnung mit dem Kinde gefehlt habe, seien die Fortschritte auf diesem Gebiet bescheiden gewesen. Die Erziehungswissenschaft dürfe nicht nur kulturphilosophisch begründet werden, obwohl sie auch in der Philosophie ihre Wurzeln habe. Keineswegs bedeute die Verbindung von Theorie und Praxis eine Gefährdung der Wissenschaft an der Universität. Diese Feststellungen Kutzners richten sich unverkennbar gegen Spranger. - Um das Schulwesen zu verbessern, reichen nach Auffassung des Bonner Privatdozenten organisatorische Maßnahmen nicht aus. Besonders bei der Erziehungsarbeit komme es auf die P e r s ö n l i c h k e i t d e s L e h r e r s a n . Die Entfaltung solcher Persönlichkeiten sei

vor allem eine Aufgabe der Lehrerbildung an der Universität. Bei der Ausbildung von Lehrern müsse auch darauf geachtet werden, ob bei einem Studenten Anlagen für diesen Beruf vorhanden seien. Man dürfe die Anlage jedoch nicht zu hoch bewerten, wie Spranger es tue. Die geniale Erzieherpersönlichkeit sei die Ausnahme; viele Lehrer aber werden benötigt. Gerade weniger talentierte junge Leute zu fördern, sei Aufgabe der Erziehungswissenschaftler. Ähnlich wie Oscar Kutzner betont William Stern, daß es beim Lehramtsanwärter nicht allein auf Intuition ankomme, sondern darüber hinaus psychologisch geleitetes Verstehen erforderlich sei. - In den Verhandlungen des A 9 sprechen sich auch die Hochschullehrer Rudolf Lehmann aus Breslau, Wilhelm Peters aus Mannheim, Max Frischeisen-Köhler aus Halle und Gustaf Deuchler aus Tübingen für die akademische Bildung der VSL aus. Der vom Verband der deutschen Hochschulen delegierte Professor Frischeisen-Köhler hält - wie schon Umlauf - auch die übrigen Hochschulen für geeignet, die Ausbildung von Volksschullehrern zu übernehmen. Professor Wilhelm Peters bezeichnet die Beteiligung der Fachhochschulen an der Lehrerbildung sogar als notwendig.

Zur Gestaltung des Studiums an der Universität werden auf der RSK wenig präzise Angaben gemacht. BE Louis Pretzel schlägt vor, für die Ausbildung der Lehrer Erziehungswissenschaftliche Abteilungen zu errichten. Das Studium an diesen Abteilungen solle mindestens drei Jahre dauern. Beim Aufbau können seiner Ansicht nach die Einrichtungen der Medizinischen Fakultät, insbesondere die Universitätskliniken, bis zu einem gewissen Grade als Vorbild dienen. Es sei möglich, auch die OL an der Erziehungswissenschaftlichen Abteilung studieren zu lassen. Geschehe dies, so werde die Philosophische Fakultät entlastet und könne sich ihrer eigentlichen Aufgabe, der Forschung, mit ganzer Kraft widmen. Den häufig erhobenen Einwand, durch die Angliederung der Volksschullehrerbildung werde die Universität zur Berufsschule degradiert, entkräftet der Sprecher des DLV mit dem

Hinweis, daß bedeutende Bereiche - z. B. die Juristische Fakultät und die Medizinische Fakultät - bereits der Berufsausbildung dienen; und sogar die Philosophische Fakultät habe mit der Vorbereitung für das höhere Lehramt berufsbildende Aufgaben übernommen, wenn sie diese auch nur unzureichend erfülle.

Adolf Bär vom Deutschen Seminarlehrerverein schlägt für die Volksschullehrer ein **s e c h s s e m e s t r i g e s** **S t u d i u m** an einem **P ä d a g o g i s c h e n** **I n s t i t u t** vor, das mit der Universität eng verbunden sein soll. Auch Professor Frischeisen-Köhler hält an die Hochschule angegliederte **P ä d a g o g i s c h e I n -** **s t i t u t e** für eine mögliche Organisationsform der Volksschullehrerbildung. Die Institute sollen seiner Ansicht nach verhältnismäßig selbständig sein.

Privatdozent Oscar Kutzner, der sich in seinen Veröffentlichungen, insbesondere in seiner 1920 erschienenen Schrift "Die Pädagogische Fakultät - Ein Beitrag zur Reform der Lehrerbildung" (146), für das Hochschulstudium der VSL einsetzt, fordert auf der RSK, daß an den Universitäten **P ä d a g o -** **g i s c h e F a k u l t ä t e n** eingerichtet werden. Unter Anspielung auf Sprangers ablehnende Haltung behauptet er, die Argumente gegen die Pädagogische Fakultät seien stets widerlegt worden, auch was die Vergrößerung der Studentenzahl und die Frage der praktischen Ausbildung betreffe.

Wie die vorgeschlagenen Einrichtungen an der Universität im einzelnen gestaltet werden sollen, ob und wie sich die vorgeschlagenen Formen voneinander unterscheiden, wird aus den Verhandlungen der Konferenz nicht deutlich. Auch die pädagogische Fachliteratur dieser Zeit gibt über die Bedeutung der Bezeichnungen und über den Inhalt des geforderten Universitätsstudiums kaum Auskunft.

Bei den Beratungen über die Lehrerfrage geht nur Karl Muthe-
sius auf die **i n h a l t l i c h e G e s t a l t u n g**
der **L e h r e r b i l d u n g** an der U n i -

versität näher ein. Muthesius fordert, die Erziehungs-
wissenschaft zum Mittelpunkt der Ausbildung zu machen - wie er es auch für das Studium der OL verlangt hat. Daneben sollen künstlerische, technische und soziale Bildungsgüter gepflegt werden. Was der BE hier vorschlägt, setzt die Umgestaltung der Universitäten voraus, denn viele dieser Bereiche haben im Jahre 1920 an der Universität noch keine Heimstatt. Muthesius verlangt für das Studium weiter: "Zur sachlichen Bereicherung des Geisteslebens, namentlich aber um wenigstens an einem Beispiel die Methode und den Geist wissenschaftlicher Arbeit und damit den tieferen Zusammenhang zwischen Erkenntnis- und Bildungswerten kennenzulernen, bedarf es des abschließenden Studiums einer Fachwissenschaft." (147) Das Studium eines Wahlfaches wird auf der Konferenz auch von Gegnern der akademischen Lehrerbildung gefordert.

Auch bei der akademischen Lehrerbildung sind nach Auffassung Muthesius' und Pretzels Übungs- und Versuchsschulen notwendig. Sie sollen sich von den bestehenden Seminarübungsschulen jedoch dadurch unterscheiden, daß an ihnen nicht mehr, wie es dort geschehen sei, zum Nachteil der Kinder der gesamte Unterricht von Lehranfängern erteilt werde. An den neuen Übungsschulen müssen nach Auffassung der beiden BE besonders tüchtige Lehrer tätig sein.

Muthesius will die Übungsschulen auch vom Inhalt her reformieren, denn er führt aus: "Es sind deshalb Einrichtungen zu treffen, die den angehenden Lehrer in ein möglichst enges Gemeinschaftsverhältnis zum Kind und zur Jugend versetzen. Dadurch soll er nicht nur die Grundlagen der technischen Fertigkeiten für Unterricht und Erziehung gewinnen, sondern aus dem Umgang mit Kind und Jugend alle bildenden und veredelnden Wirkungen in der Gestaltung seiner Persönlichkeit erfahren." (148) Was der Sprecher des Seminarlehrervereins hier fordert, deckt sich teilweise mit den Bestrebungen Sterns, Wynekens und Cohns, den angehenden Lehrern

die Begegnung mit Jugendlichen auch und gerade außerhalb der beengenden Unterrichtssituation zu ermöglichen.

Während die VSL, insbesondere die im DLV organisierten Lehrkräfte, auf der RSK mit Entschiedenheit für sich die Hochschulbildung fordern, suchen die OL, und hier vor allem die im VagL organisierten Lehrer der höheren Schule, die akademische Lehrerbildung mit der gleichen Entschiedenheit zu verhindern. Die schärfste Absage erhalten die VSL durch eine von dem Berliner OL Kurt Kessler im Auftrage des Preußischen Philologenverbandes verfaßte Streitschrift mit dem Titel "Die Erhaltung des wissenschaftlich gebildeten Lehrerstandes, eine Notwendigkeit" (149), die die Teilnehmer der RSK einen Tag vor der ersten VV über die Lehrerfrage auf ihren Plätzen vorgefunden haben. Kessler, der nicht selbst an der Konferenz teilnimmt, ist der wohl militanteste Gegner der akademischen Volksschullehrerbildung. In seiner Schrift bezeichnet er die Tatsache, daß alle Lehrer studieren wollen, als eine Mißgeburt des Intellektualismus. Die Volksschule habe Kenntnisse für das Leben zu vermitteln, und deshalb sei die Universität, die eine Pflegestätte reiner Wissenschaft sei und bleiben müsse, für die Ausbildung der VSL nicht geeignet. Den Volksschullehrern wirft er gleichmacherische Tendenzen vor und behauptet, daß ausschließlich Ständesinteresse sie zur Universität drängen lasse. Wer die Volksschullehrerbildung an die Universität bringe, gefährde das wissenschaftliche Niveau dieser Institution. Kessler befürchtet, daß in diesem Falle der von ihm als wissenschaftlicher Lehrerstand bezeichnete Oberlehrerstand nicht erhalten werden könne.

Im Gegensatz zu Kessler verzichtet Gustav Louis, der BE des VagL, in seinen Leitsätzen und im schriftlichen Bericht auf Polemik gegenüber der Volksschullehrerschaft. Das Ziel, die

VSL von der Universität fernzuhalten, verfolgt er jedoch mit der gleichen Konsequenz. - Louis unternimmt den Versuch, die getrennte Ausbildung von Volksschullehrern und Oberlehrern als pädagogisches Erfordernis herauszustellen. Er behauptet, die Berufsvorbereitung der VSL müsse an einer gesonderten Institution erfolgen, weil die Volksschule wesentlich andere Aufgaben zu bewältigen habe als die höhere Schule - eine Auffassung, der Pretzel, Muthesius und andere Befürworter der akademischen Lehrerbildung energisch widersprechen. Dieses Argument wird auf der RSK auch von den übrigen Gegnern der Universitätsbildung für VSL ins Feld geführt.

Gustav Louis sieht den Unterschied etwa so: Der Volksschullehrer muß sich stärker der Jugend zuwenden, beim OL dagegen muß die Hinwendung zum Stoff überwiegen. Dieser Unterschied erfordere, daß in der Ausbildung der VSL die psychologischen und didaktisch-methodischen Fragen, bei der Ausbildung der OL die Fachwissenschaft im Vordergrund stehe.

Der Sprecher des VagL führt überdies in seinem SB drei äußere Gründe an, die seiner Auffassung nach gegen die Universität als Ausbildungsstätte für VSL sprechen:

1. Die meist auf vier Jahre berechneten, systematisch aufgebauten Studiengänge der OL sind für angehende VSL nicht geeignet.
2. Die pädagogische Ausbildung kann auf der Universität nicht zu ihrem Recht kommen, da die Professoren der Erziehungswissenschaft mit großer Zurückhaltung gegenüberstehen.
3. Für die tausend Volksschullehrerstudenten, die durchschnittlich auf jede Universität entfallen würden, sind in den Universitätsstädten die für die praktische Ausbildung notwendigen Schulen meist nicht vorhanden. (150)

Gymnasialdirektor Robert Lück aus Berlin, Delegierter des Reichsausschusses zum Schutze des humanistischen Gymnasiums, behauptet sogar, die Universitäten selbst seien nicht in der Lage, die große Zahl der angehenden VSL aufzunehmen.

Gustav Louis wird von anderen Konferenzteilnehmern entgegengehalten, seine Feststellungen seien bestenfalls Argumente dafür, daß die Universität in der gegebenen Form die Volksschullehrerbildung nicht bewältigen könne, nicht aber dafür, daß sie dieser Aufgabe grundsätzlich nicht gewachsen sei.

Ein anderer Delegierter des VagL, Wilhelm Schramm aus Wandsbeck, führt für die Trennung der Bildungswege an: Der VSL erteilt Klassenunterricht und muß in allen Fächern unterrichten können; der OL dagegen erteilt Fachunterricht in mehreren Klassen. Aufgabe des Volksschullehrers sei es, auf das praktische Leben vorzubereiten, Aufgabe des OL, die Grundlagen für ein wissenschaftliches Studium zu legen. Infolgedessen handele es sich "nicht allein um einen größeren oder geringeren Umfang des Lehrstoffes, sondern der Unterschied ist wesentlich: der gleiche Stoff wird in den verschiedenen Schulen inhaltlich und formell verschiedenen gelehrt und bearbeitet" (151). Andere akademisch gebildete Lehrer, unter ihnen Paul Cauer, heben in ähnlicher Weise qualitative Unterschiede in den Aufgaben der beiden Lehrergruppen hervor.

Wenn sich auch Hermann Schwarz, Oscar Kutzner und einige andere Universitätsvertreter auf der RSK für den Anschluß der Volksschullehrerbildung an die Universität einsetzen, so bilden doch die Gegner der akademischen Lehrerbildung unter den Hochschullehrern die Mehrheit. Ein Indiz dafür ist, daß sich in einer "Kundgebung der Universitäten zur Frage der Lehrerbildung" (152), die an die Konferenzteilnehmer verteilt worden ist, mit der Friedrich-Wilhelm-Universität Berlin zehn weitere Universitäten und Hochschulen gegen die Übernahme der Volksschullehrerbildung wenden.

Eduard Spranger macht sich auf der RSK als BE des A 9 zum Wortführer dieser Mehrheit. Seine Stellungnahme zur Volksschullehrerbildung bildet den Extrakt der Schrift "Gedanken über Lehrerbildung" (153), die er im Frühjahr 1920 veröffentlicht hat. Der Berliner Philosoph, Psychologe und Pädagoge ist der Auffassung, daß die Universität für VSL nicht geeignet ist, und zwar - so formuliert er es in seinen Leitsätzen

- "1. aus inneren Gründen:

- a) die rein wissenschaftliche Fachausbildung entspricht nicht den umfassenden Aufgaben, die der Unterricht an der allgemeinbildenden Volksschule mit ihrem nicht nur theoretischen, sondern auch technischen und sozialen Bildungsideal stellt (vgl. § 148 der Reichsverfassung Absatz 2 über Arbeitsunterricht). Eine sogenannte *a l l g e m e i n* -wissenschaftliche Bildung ist nur Scheinbildung und führt zur Oberflächlichkeit;
- b) eine nur pädagogische Ausbildung (pädagogische Fakultät), auch wenn die wissenschaftliche Pädagogik weniger unfertig wäre, als es heute der Fall ist, würde für keinen Zweig des Lehrberufs genügen.

2. aus äußeren Gründen:

- a) die Universität, schon heute überfüllt, vermag in ihren Übungen nicht die individualisierte Ausbildung zu geben, die zur pädagogischen Meisterschaft führt. Die Verdreifachung der Besucherzahl würde die Heranziehung von wissenschaftlichen Kräften 2. und 3. Ranges zur Folge haben;
- b) eine Berufsbildung von 6 Jahren (wie beim wissenschaftlichen Fachlehrer) geht über die gegenwärtige wirtschaftliche Leistungsfähigkeit des einzelnen wie des Staates hinaus;
- c) an der Universität kann die gesunde Verbindung der theoretischen mit der praktischen Pädagogik nicht durchgeführt werden;

- d) das Ansehen derer, die nur eine pädagogische Fakultät ohne Fachstudium besuchen, würde im Rahmen der Universität selbst leicht herabgedrückt werden; der naheliegende Übergang aus der pädagogischen Fakultät zum wissenschaftlichen Fachlehrer würde der Volksschule die besten Kräfte entziehen." (154)

Die in den Leitsätzen getroffene Feststellung, daß ein Fachstudium für Volksschullehrer nicht geeignet sei, wird von Spranger auf der RSK mehrfach wiederholt. Was solle - so gibt er im SB zu bedenken - ein Lehrer, der in einer Dorfschule alle Fächer zu unterrichten habe, mit dem Studium weniger Wissenschaftsbereiche anfangen? Hier berührt der BE einen Sachverhalt, dem die Mehrheit der Befürworter der akademischen Lehrerbildung kaum Beachtung schenkt: die Abstimmung der Ausbildung auf die Erfordernisse des Schulalltags. - Léon Wespy, der Sprecher der Gemeinden, äußert sogar die Befürchtung, daß die akademisch gebildeten VSL nicht auf dem Lande tätig sein wollen, daß durch die Verlegung der Lehrerbildung an die Universitäten "eine Landflucht der Jugendbildner erzeugt wird, die im Interesse der Schule und Landbevölkerung tief bedauerlich wäre" (155).

Spranger präzisiert auf der RSK auch seine Aussage, die Angliederung der Volksschullehrerbildung müsse zu einer starken Vergrößerung der Studentenzahlen führen, so daß das Niveau der Universitäten sinken werde. In der VV am 14. Juni rechnet er seinen Zuhörern vor, daß jede der zwölf Universitäten bei der Einführung der akademischen Lehrerbildung 1250 Studenten zusätzlich erhalten würde, die sich noch dazu ungleichmäßig auf die verschiedenen Fächer verteilen würden. - Privatdozent Gustaf Deuchler, der die akademische Lehrerbildung im Unterschied zu Spranger als wünschenswert bezeichnet, hält das Universitätsstudium für VSL ebenfalls wegen der damit verbundenen Erhöhung der Studentenzahlen und außerdem "wegen der

Unmöglichkeit, pädagogische Fakultäten so rasch zu schaffen" (156), nicht für durchführbar. Deuchler sieht hierin jedoch nur eine vorübergehende Schwierigkeit.

Sprangers Argument der großen Hörerzahlen wird auf der RSK jedoch auch widersprochen. Otto Karstädt und Louis Pretzel zweifeln an, daß sich die Studentenzahlen durch die Angliederung der Volksschullehrerbildung in dem von ihm angegebenen Umfang erhöhen werden. Pretzel weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß zur Entlastung der Universitäten auch andere Hochschulen für die Lehrerbildung herangezogen werden könnten - was auch Max Frischeisen-Köhler, Wilhelm Peters und andere Konferenzteilnehmer vorschlagen. Im übrigen kann diese Schwierigkeit Pretzels Auffassung nach nur in der Weise von Bedeutung sein, daß die Universität **n i c h t a l l e** VSL ausbilden könne, nicht aber in der Weise, daß ihre Ausbildung an dieser Institution überhaupt nicht möglich sei.

Grundsätzliche Kritik erfahren die Sprangerschen Ausführungen zur Ausbildung der VSL durch seinen Mitberichterstatler Muthesius. Dieser wirft ihm während der VV am 14. Juni vor, daß er nur durch eine gewisse Umbiegung seiner Gedanken dazu gelange, die VSL von der Universität fernzuhalten. In der Tat setzt sich Spranger zu seiner eigenen Leitsatzaussage, im Falle eines Universitätsstudiums würden der Volksschule die besten Kräfte entzogen, in Widerspruch, wenn er in seinem SB behauptet: "In der philosophischen Fakultät werden Menschen mit ausgeprägt wissenschaftlicher Anlage gebildet, und das **m u s s** so sein, wenn nicht ein wesentlicher Kulturfaktor unerfüllt bleiben soll. Die theoretischen Menschen sind aber nicht die Naturen, die wir als Erzieher der gesamten Jugend in den grundlegenden Schuljahren wünschen müssen, so wenig, wie da reine Fachmenschen der Technik oder **b l o ß e** Künstlernaturen hingehören." (157) Wäre es so, so würde die Volksschule durch die Universitätsbildung nicht die für sie besten Kräfte verlieren, sondern nur die auf Grund ihrer theoretischen Anlage für sie ohnehin wenig geeigneten. Mit dem von Spranger auf der RSK und **m e h r** noch in seiner Schrift

"Gedanken über Lehrerbildung" herausgearbeiteten Gegensatz - der OL, der für seine Aufgabe der reinen Wissenschaft bedarf; der VSL als Menschenbildner, der eine allseitige Bildung erfahren muß - hat sich schon vor der Konferenz der Leipziger Lehrerbildner Johannes Kühnel in einer gleichnamigen Gegen-schrift (158) auseinandergesetzt. Darin hat er Spranger nachge-wiesen, daß seine Begründungen für die Notwendigkeit getrenn-ter Einrichtungen zur Ausbildung von Oberlehrern und Volks-schullehrern nicht stichhaltig sind.

Die Behauptung Sprangers, die Universität könne den Besonder-heiten der Volksschullehrerbildung nicht Rechnung tragen und insbesondere für die pädagogische Praxis nicht genügend lei-sten, wird auch auf der RSK von mehreren Seiten zurückgewiesen. Und Sachsens Kultusminister Richard Seyfert erklärt in diesem Zusammenhang, er empfinde es als tragisch, daß "ein Mann, der aus innerstem Beruf über die Lehrerbildung so Großes und Schö-nes sagt, seinen äußeren Beruf - die Universität - für nicht geeignet halten k a n n , die Volksschullehrerbildung we-ssentlich zu übernehmen" (159).

Wie Spranger fürchtet auch der evangelische Theologe Professor Ernst Troeltsch, zum Zeitpunkt der RSK Staatssekretär im Preu-Bischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, um die Wissenschaftlichkeit der Universitäten. Die weithin an-gestrebte Vereinheitlichung des Lehrerwesens läßt seiner An-sicht nach die vom Leben geforderte Differenzierung außer acht. Den Befürwortern der Universitätsbildung für VSL hält Troeltsch in einer Diskussionsrede vor der VV entgegen: "Das ist ratio-nelle Konstruktion und nicht Leben, das ist künstliche Egali-sierung und Schematismus." (160) Der VSL habe eine Fülle von Kenntnissen weiterzugeben, die er nicht selbst erzeugen könne. Beim OL handle es sich dagegen um die Erzeugung des Denkens; dieser arbeite mit "an der Hervorbringung des wissenschaftli-chen Kosmos als der Entfaltung der Grundideen" (161). Dieser grundlegende Unterschied mache die Trennung der Ausbildungs-wege erforderlich. In einer Zeit, in der sich die Arbeitstei-lung mehr und mehr durchsetze, sei es anachronistisch, sie in

der Lehrerbildung aufgeben zu wollen.

Professor Friedrich Niebergall von der Universität Heidelberg, wie Troeltsch evangelischer Theologe, lehnt die akademische Bildung der VSL ebenfalls ab. Niebergall, der lange Zeit auch Religionsunterricht am Lehrerseminar erteilt hat, weist unter Berufung auf seine Erfahrungen und die ihm dadurch möglichen Vergleiche in den Verhandlungen des A 9 darauf hin, daß die Seminaristen nicht das Niveau der Universität erreichen und dort auch nicht finden, was sie benötigen. Otto Karstädt weist diesen Einwand zurück mit dem Hinweis, daß sich die Situation grundlegend wandeln werde, da auch beim VSL das Reifezeugnis zur Voraussetzung gemacht worden sei.

Der bei den Teilnehmern der RSK in hohem Ansehen stehende evangelische Kirchengeschichtler Professor Adolf von Harnack aus Berlin sieht, wie er in der VV über den Schulaufbau ausführt, folgenden Unterschied: für den VSL laute die Formel Leben plus Wissenschaft, für den Gelehrten Wissenschaft plus Leben. Aus dieser Gegenüberstellung leitet er ab, daß VSL und OL verschiedene Aufgaben zu erfüllen haben. Der OL habe seine Schüler auf die Wissenschaft vorzubereiten, der VSL seine Schüler auf das Leben. Nachdem er die Mehrzahl der Professoren als lebensunerfahren apostrophiert hat, ruft von Harnack der Volksschullehrerschaft zu: "Wollen Sie denn eine kümmerliche Dublette von uns werden, die wir schon kümmerlich sind, in dem Sinn, wie ich es Ihnen gesagt habe!" (162) In einer Erklärung bei der abschließenden VV über die Lehrerbildung, die er auch im Namen einiger anderer Hochschullehrer abgibt, bringt der Berliner Theologe nochmals zum Ausdruck, daß er "die Gabelung der letzten Ausbildung von Volkserziehern und von wissenschaftlichen Lehrern" als notwendig ansieht (163). - Ähnlich wie von Harnack formuliert der katholische Professor Joseph Mausbach aus Münster den Unterschied in der Aufgabenstellung der Schulen: Die höhere Schule habe in die Fachwissenschaft einzuführen, die Volksschule dagegen echte Lebenskunde zu betreiben. Auch er hält deshalb getrennte Ausbildungsstätten für erforderlich.

Den von einem Teil seiner Amtskollegen, insbesondere von Spranger, und von den Oberlehrern konstruierten Gegensatz von Wissenschaft und Bildung führt Professor Schwarz im A 9 ad absurdum, und zwar mit den Worten: "Der unvergleichliche Bildungswert der Wissenschaft wird freilich heute gern verleugnet. Es ist ein Sport hervorragender Gelehrter, sich ungebildet zu bekennen. Man konstruiert einen wunderlichen Gegensatz: der ungebildete Gelehrte, der bloßer Fachspezialist sei, wie sein Produkt, der Oberlehrer, und der gebildete künftige Volksschullehrer oder Bildungsträger. Die Gelehrten haben es billig, sich als ungebildet zu bekennen. Sie wurzeln im Universitätsleben, dem Hochlande der Wissenschaft, und widerlegen durch ihre ganze Persönlichkeit die Behauptung, daß der Universitätsunterricht keine ganzen Menschen erzoge, sondern nur theoretische Köpfe, in denen nichts als Gelehrsamkeit fortgepflanzt werde. Verfängt der Tadel des gelehrten Spezialisten gegen die Universität und den auf ihr ausgebildeten Oberlehrerstand nicht, so wird sich andererseits ein Lehrerstand für ein Lob bedanken, das ihn aus dem Hochland der Wissenschaft hinauskomplimentieren könnte, als sei er der wahre Bildungsmeister, der sehr viel mehr aus anderen Quellen schöpfen müsse als der Wissenschaft." (164)

Die Gegner der akademischen Lehrerbildung treten in der Regel für die Gründung selbständiger Pädagogischer Hochschulen für VSL ein. Eduard Spranger unterbreitet der RSK den gleichen Vorschlag, den er bereits bei den Vorbesprechungen im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht am 20. Oktober 1919 vorgelegt hat, ohne dafür die Zustimmung der Mehrheit zu erhalten. Für die Ausbildung der VSL sollen seiner Ansicht nach selbständige Pädagogische Hochschulen, Bildnerhochschulen, errichtet werden, und zwar möglichst in Städten, die bereits Hochschulen besitzen. Dadurch werde es möglich sein, zwischen den vorhandenen Hochschulen und den Pädagogischen Hochschulen enge Beziehungen herzustellen. Der BE hält es z.B.

für durchführbar, den Studenten wechselseitige Hörberechtigungen zu erteilen und einen Dozentenaustausch vorzunehmen.

Der Berliner Universitätsprofessor empfiehlt in einem LS, die Pädagogischen Hochschulen der für die Universitäten zuständigen Behörde zu unterstellen. Sie solle überdies "die Merkmale einer wirklichen Hochschule, einer Arbeitsgemeinschaft und bildenden Lebensgemeinschaft" (165) besitzen. Um welche Merkmale es sich dabei handeln soll, läßt Spranger sowohl in seinem Buch "Gedanken über Lehrerbildung" als auch in seinen Ausführungen auf der RSK offen. Es hat jedoch den Anschein, daß er nur die Merkmale des inneren Betriebes auf die Pädagogischen Hochschulen übertragen will, denn er erwähnt das Promotions- und das Habilitationsrecht, die wesentlichen akademischen Rechte, an keiner Stelle. Darüber, daß er den vollakademischen Status für diese Institutionen zumindest nicht ernsthaft in Erwägung zieht, kann auch sein Vorschlag nicht hinwegtäuschen, für verdienstvolle Lehrer den Ehrentitel Dr. paed. einzuführen.

Die Ausbildung der Volksschullehrer soll Spranger zufolge drei Jahre umfassen, eine Studiendauer, die von den meisten anderen Konferenzteilnehmern ebenfalls ins Auge gefaßt wird. Im ersten und zweiten Jahr sollen vorwiegend theoretische Studien betrieben werden; das dritte Jahr - das sogenannte P-Jahr - solle in der Hauptsache der Vorbereitung auf die Schulpraxis dienen. Das Studium der Erziehungswissenschaft müsse auf alle drei Ausbildungsjahre verteilt werden. Spranger zieht im Zusammenhang damit in Erwägung, die abschließende pädagogische Ausbildung der OL an entsprechend ausgebaute Pädagogische Hochschulen zu verlegen. Ähnlich schlägt Gustaf Deuchler in seinen Richtlinien vor, bei den von ihm für das erste Ausbildungsjahr vorgesehenen praktischen Übungen und beim Studium der Erziehungswissenschaft OL und VSL zu vereinigen. Diese Ansätze zur Annäherung der

Bildungsgänge beider Lehrergruppen werden auf der RSK nicht weiter verfolgt.

Die geistige Grundlage der Pädagogischen Hochschule soll nach Sprangers Intention das von der deutschen Volksschullehrerschaft und ihren Führern entwickelte Bildungsideal sein, das er in seinem SB umschreibt: "Das Wesentliche dieses neuen Bildungsideals liegt erstens in der Allseitigkeit der Bildungswerte, die eine Befreiung von der bloßen Buchschule und dem Buchwissen verbürgt, zweitens in der Beziehung aller Bildungswerte auf den jugendlichen Geist. Wenn beides miteinander verbunden wird, so bedeutet dies, jedes menschliche Wertgebiet auf die Kräfte hin zu untersuchen, vermöge derer es zum Werden des ganzen Menschen etwas beizutragen vermag." (166) Eduard Spranger schlägt für die inhaltliche Gestaltung des Studiums vor: Die Pädagogik in Theorie und Praxis soll den Mittelpunkt bilden; wissenschaftliche, künstlerische und religiöse Bildungsgüter müssen hinzukommen. Der Studienbetrieb soll möglichst große Wahlfreiheit bieten und die angehenden Lehrer zur Selbsttätigkeit anregen.

Um "wahre Volkserzieher und Volksbildner" heranzubilden, sind nach Sprangers Ansicht über die Geistesbildung hinaus Willensbildung und Orientierung auf die Schulpraxis hin erforderlich. Zur Einführung in die Lehrtätigkeit führt er aus: "Wünschenswert ist die Verbindung der pädagogischen Hochschule mit einem großen Volksschulorganismus, dessen einheitlicher Geist den Studierenden ein Bild von dem Ethos und den Formen ihrer künftigen Wirksamkeit gewährt. Ist diese wegen des zu großen Umfangs der pädagogischen Hochschule nicht durchführbar, so muß die praktische pädagogische Ausbildung zum Schaden der Sache ganz von der theoretisch-pädagogischen getrennt werden." (167) Hier bleibt unverständlich, weshalb der BE die Möglichkeit, für diesen Zweck mehrere Schulen heranzuziehen, nicht in Erwägung zieht. Im Hinblick auf eine gründliche Vorbereitung für die Berufs-

tätigkeit hält Spranger P ä d a g o g i s c h e H o c h -
s c h u l e n m i t k l e i n e r e n S t u d e n t e n -
z a h l e n f ü r w ü n s c h e n s w e r t . D a e r v o n e i n e r
Volksschule als Übungsschule ausgeht, kommt er zu dem Ergeb-
nis, daß das Maximum bei 300 Studenten liegen müsse. - Für
kleine Ausbildungsstätten hat sich bereits vor der RSK Senator
Wespy ausgesprochen. In seinem zur Vorbereitung auf die Konfe-
renz verfaßten Aufsatz über die Gedanken und Wünsche der Ge-
meinden hat er dazu erklärt: "Wenn die Studierenden in die Un-
terrichts- und Erziehungspraxis eingeführt werden sollen, darf
an einer Akademie die Zahl von 250 Studierenden nicht über-
schritten werden. Dieser Zahl von Lehrern entspricht ein
Übungsmaterial von 800 - 1000 Schülern." (168)

Gustaf Deuchler unterbreitet in seinem P l a n z u r
L e h r e r b i l d u n g , der die im April 1920 vom
Württembergischen Lehrerbund ausgearbeiteten Vorschläge zu-
sammenfaßt, dem A 9 ebenfalls detaillierte Vorschläge für die
Ausbildung der VSL abseits der Universität. (169) - Deuchler
sieht in seinem Entwurf für die VSL z w e i j ä h r i g e
L e h r g ä n g e an Ausbildungsstätten vor, für die er
f o l g e n d e B e z e i c h n u n g e n zur Wahl stellt:
Lehrerbildungsanstalt, Pädagogium, Pädagogische Berufsschule,
Pädagogische Akademie, Pädagogische Hochschule, Bildnerhoch-
schule und Pädagogische Fakultät. Wie Spranger fordert auch
er, daß die Ausbildungsstätten für VSL an Hochschulstädten er-
richtet werden sollen, damit Verbindungen zwischen Hochschule
und Lehrerbildung hergestellt und genutzt werden können. Soll-
ten die Kapazitäten der an Hochschulstädten errichteten Anstal-
ten nicht ausreichen, könnten insbesondere in großen Städten,
m ö g l i c h s t i m Z u s a m m e n h a n g m i t
D e u t s c h e n O b e r s c h u l e n , weitere Ausbil-
dungsstätten für Volksschullehrer errichtet werden.

Bei der Ausbildung sollen d a s e r z i e h u n g s w i s -
s e n s c h a f t l i c h e S t u d i u m u n d e i n e
p l a n m ä ß i g e V o r b e r e i t u n g a u f d i e
B e r u f s t ä t i g k e i t i m V o r d e r g r u n d s t e h e n ; "dabei
sind mehr als bisher Theorie und Praxis in enge Verbindung zu

bringen" (170). Dementsprechend enthält der von Deuchler projektierte viersemestrige Studiengang viel Pädagogik in Theorie und Praxis und Psychologie. Sieht man von Staatsbürgerkunde, Heimatkunde und Volkskunde ab, so erfolgt keine wissenschaftliche Vertiefung der Schulfächer. Die z u s ä t z l i c h e A u f n a h m e v o n w a h l p f l i c h t i g e n F ä c h e r n (Sprache, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaft, Technik, Kunst) ist nach Auffassung des Tübinger Hochschullehrers erst bei einer Ausdehnung des Studiums auf 3 Jahre möglich. Aus wirtschaftlichen Rücksichten hat er jedoch darauf verzichtet, ein derartig ausgedehntes Studium für VSL zu fordern.

Gustav Louis, der Vertreter des VagL, schlägt vor, der Hochschule für Volksschullehrer den Namen P ä d a g o g i s c h e A k a d e m i e zu geben. Daß die OL diese Bezeichnung bewußt gewählt haben, zeigen die Ausführungen, die Robert Lück am 14. Juni vor der VV macht. Dort erklärt er mit pathetischen Worten: "Es soll der Geist Platons darin herrschen, des unsterblichen Genius, der die Einheit von Bildung und Wissenschaft, von Wissen und Sittlichkeit in ergreifender Weise zum Ausdruck gebracht hat." (171) Über die inhaltliche Gestaltung der Ausbildung detaillierte Angaben zu machen, fühlen sich die OL auf der RSK nicht zuständig. BE Louis beschränkt sich deshalb darauf, in einem seiner Leitsätze folgende grundsätzliche Forderungen zu erheben: "Die Volksschullehrer erhalten eine vielseitige, fachwissenschaftliche, philosophische und pädagogische Ausbildung, die dem Unterricht in allen Lehrgegenständen der Volksschule eine Grundlage zu bieten vermag. Daneben muß jedem von ihnen Gelegenheit gegeben werden, in eine einzelne selbstgewählte Fachwissenschaft tiefer einzudringen." (172)

Aloysia Pfenningsspricht auf der RSK außer für den von ihr vertretenen Verband Katholischer Oberlehrerinnen auch für den Verein Katholischer Lehrerinnen. Weitgehend mit vertreten wird durch sie auch der Katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches. Schließlich zeigt sich auch eine gewisse Affinität zwischen den Auffassungen der Berichterstatterin und

denen der Mitglieder des Verbandes deutscher evangelischer Schul-, Lehrer- und Lehrerinnen-Vereine. In ihren Leitsätzen und im SB knüpft Aloysia Pfennings an die Ausführungen an, die sie selbst und Professor W. Meister von der Universität Münster in der Sammelschrift "Schulforderungen der Gegenwart" (173) zur Lehrerbildung gemacht haben. Die BE der katholischen Lehrerschaft bevorzugt die Gründung selbständiger Pädagogischer Hochschulen für VSL. Für diese Einrichtungen spricht ihrer Auffassung nach die innere Zweckmäßigkeit. Organisatorische und wirtschaftliche Erwägungen seien daher in diesem Zusammenhang von sekundärer Bedeutung. In weitgehender Übereinstimmung mit der Sprangerschen Konzeption fordert Aloysia Pfennings in ihren Leitsätzen: "Die erziehungswissenschaftlich-praktische Ausbildung erfolgt durch pädagogische Hochschulen, die sich auf den Berufsgedanken einstellen und daher mit Übungsschulen einheitlich verbunden sind, zugleich aber nach Begabung und Neigung in bestimmte Fachwissenschaften einführen oder eine vertiefte technisch-künstlerische Bildung bieten." (174) Ebenfalls in Anlehnung an Spranger schlägt die BE vor, diesen Ausbildungsstätten eine hochschulmäßige Ausstattung, Verfassung und Verwaltung zu geben. Wie Spranger unterläßt auch sie es, für die Lehrerhochschulen akademische Rechte zu fordern. Als Studiendauer hält Aloysia Pfennings drei Jahre zwar für wünschenswert, aus wirtschaftlichen Gründen aber nicht für durchführbar. Im Hinblick auf das Fachstudium trägt die BE einen eigenen Gedanken zur Diskussion bei. Sie betont, daß an der Pädagogischen Hochschule das Studium eines Wahlfaches zweckmäßig, das Studium zweier Wahlfächer möglich sei. Die Vertreterin der katholischen Lehrerschaft, die die selbständige Lehrerhochschule als optimale Lösung ansieht, ist auch bereit, Pädagogische Hochschulen als Zweiganstalten von Universitäten zu akzeptieren. Eine solche Form der Volksschullehrer-

bildung kann ihrer Ansicht nach eine Zwischenstufe zur vollen Integration darstellen.

Mit den Vorstellungen von Aloysia Pfenning's stimmt Hugo Gaudig, der Direktor des Leipziger Lehrerinnenseminars, bis zu einem gewissen Grade überein. Gaudig ist auf der RSK jedoch insofern Außenseiter, als er sich dort als einziger expressis verbis für die E r h a l t u n g d e s L e h r e r - s e m i n a r s einsetzt. In der VV am 14. Juni behauptet er, daß die verschiedenen Lehrergruppen unterschiedlich am geistigen Leben teilhaben. Der VSL solle sich zwar mit wissenschaftlichen Problemen befassen, nicht aber Forschung treiben. Aus diesem Grunde könne er auf seinen Beruf "in dem engen Verbande des Seminars" (175) am besten vorbereitet werden. Gaudig behauptet ferner, d a s S e m i n a r s e i e i n w i c h t i g e r K u l t u r f a k t o r; es sei die bestorganisierte Schule, in der - wie in keiner anderen - die Synthese von Berufs- und Allgemeinbildung hergestellt werde. Der Leipziger Lehrerbildner räumt jedoch ein, daß das Seminar auch erhebliche Mängel hat, wenn er ausführt: "Ich bin nicht der Meinung, daß wir die Seminare wie wir sie jetzt haben, konservieren wollen. Das Seminar muß bis auf die Knochen reformiert werden." (176) Vor allem die Allgemeinbildung müsse verbessert werden. Gaudigs Ausführungen über die Lehrerseminare sind eine Zusammenfassung seiner Gedanken, die er in seiner 1920 erschienenen Schrift "Schulreform" Gedanken zur Reform des Reformierens" (177) niedergelegt hat. Auf der RSK hält Gaudig den Volksschullehrern entgegen, daß 200 000 Lehrer, die hinter der Forderung nach Universitätsbildung stehen, noch kein Beweis für die Richtigkeit dieses Weges seien. Trotz seines Plädoyers für das Seminar erklärt er sich schließlich auch mit der Angliederung der Lehrerbildung an die Universitäten einverstanden. Durch Versuche solle der bestmögliche Weg gefunden werden.

Cowohl die Vertreter des DLV, des Deutschen Seminarlehrervereins und diesen nahestehende Pädagogen die Ausbildung der Volksschullehrer an der Universität als optimale Lösung ansehen,

sind sie bereit, der Errichtung selbständiger Pädagogischer Hochschulen für eine Übergangszeit unter bestimmten Voraussetzungen zuzustimmen. Karl Muthesius und Adolf Bär als Vertreter des Seminarlehrervereins fassen als Alternative P ä d a g o g i s c h e H o c h s c h u l e n a u s s c h l i e ß l i c h f ü r V o l k s s c h u l l e h r e r i n s A u g e , wie sie auf dem Seminarlehrertag in Erfurt am 10. August 1919 noch von der Mehrheit der Delegierten als einzig mögliche Form gefordert worden sind. (178) Nach Ansicht der beiden Seminardirektoren sollen die selbständigen Lehrerhochschulen - falls ihre Gründung erforderlich werden sollte - mit bestehenden Hochschulen in enge Beziehung gebracht werden und v o l l e n H o c h s c h u l c h a r a k t e r erhalten. Eine selbständige Ausbildungsstätte hat nach Muthesius den Vorteil, daß auf ihr nicht die Tradition der Universität laste und sie deshalb leichter neue Arbeitsformen entwickeln könne.

Louis Pretzel fordert selbständige P ä d a g o g i s c h e H o c h s c h u l e n a l s A u s b i l d u n g s s t ä t t e n f ü r a l l e L e h r e r , nicht nur für VSL. Die Lehrerhochschulen dürfen, so betont der DLV-Vertreter in diesem Zusammenhang, nicht den Stempel des Minderwertigen tragen und einer Vereinheitlichung der Lehrerschaft nicht hinderlich sein. Sie sollten in bedeutenden politischen und wirtschaftlichen Zentren errichtet werden, wo sie über die Lehrerbildung hinaus f ü r w e i t e K r e i s e d e r B e v ö l k e r u n g b i l d u n g s w i r k s a m werden könnten. Pretzel sieht einen wesentlichen Nachteil der getrennt von der Universität errichteten Hochschule darin, daß der angehende Lehrer sich dort nicht in anderen Wissensgebieten umtun könne. Er verweist ferner auf die Gefahr, daß die selbständige Pädagogische Hochschule zur Zweitrangigkeit absinken könne.

Mehrere Delegierte des DLV melden auf der RSK gegen die von ihrem Sprecher als Kompromißlösung vorgeschlagene selbständige Pädagogische Hochschule Bedenken an. Sie fürchten, daß schließlich doch Hochschulen nur für VSL und ohne akademische

Rechte geschaffen werden, wie sie insbesondere die OL für die Ausbildung der VSL fordern. - Rudolf Roß äußert die Befürchtung, die Pädagogischen Hochschulen werden, zumal in der Regel an kleine Studentenzahlen gedacht sei, kaum einen Anreiz für befähigte Dozenten bieten und deshalb nur wenig leistungsfähig sein. - Lehrer Gottfried Röhl aus Berlin, der erste Vorsitzende des DLV, sieht die geistige Unabhängigkeit selbständiger Pädagogischer Hochschulen bedroht und mahnt deshalb in einer Erklärung, die er am letzten Konferenztag vor der VV abgibt: "Die zur Vorbildung der Lehrer bestimmten Hochschulen müssen wie die Universitäten durchaus den Charakter von Pflegestätten vollkommen freier Forschung und Lehre haben. Sie dürfen also ihrer Natur nach in keinerlei Abhängigkeitsverhältnis von politischen oder konfessionellen oder anderen Richtungen gebracht werden." (179) Gustav Wyneken, der Vertreter der Freien Schulgemeinde, rechnet an getrennt von den Universitäten errichteten Pädagogischen Hochschulen ebenfalls mit einem großen Einfluß der Kirchen. Wyneken lehnt nicht zuletzt deshalb die Schaffung von Sonderhochschulen ganz ab. Der Berliner DLV-Delegierte Georg Wolff zieht die Gründung selbständiger Lehrerhochschulen ebenfalls gar nicht in Betracht. Wolf ist der Ansicht, daß die hohe Wertung der Lehrerpersönlichkeit unbedingt die Ausbildung auf der Universität als der höchsten Bildungsstätte verlange.

Konsequent abgelehnt werden die selbständigen Pädagogischen Hochschulen auch von Friedrich Reinöhl. Der Stuttgarter Regierungsdirektor weist darauf hin, daß bei Errichtung solcher Institutionen die Isolierung der Volksschullehrer beibehalten würde. Diese Ausbildungsstätten hätten zudem den Nachteil, daß an ihnen keine Forschung betrieben werden könnte. Schließlich würde dem Studium an der selbständigen Lehrerhochschule die persönlichkeitsbildende Wirkung fehlen.

Einen vermittelnden Standpunkt nimmt Professor Brandi aus Göttingen ein, der auf der RSK den Verband der deutschen

Hochschulen vertritt. Brandi geht davon aus, daß es schwierig sei, für die Lehrerbildung die geeignete Form zu finden, da es an einer klaren Zielvorstellung fehle. Gegen die Übernahme der Volksschullehrerbildung durch die Universitäten habe er keine Bedenken, wenn an der Reifeprüfung festgehalten werde. Nach seiner Überzeugung sind die Bedingungen für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft an der Universität besonders günstig, weil dort auch die notwendigen Nachbarwissenschaften vertreten seien. Andererseits sei es - und hier macht er sich Sprangers Argument zu eigen - in kleinen Universitätsstädten schwierig, die für die praktische Ausbildung erforderlichen Übungsschulen zu beschaffen. Da zudem das auf die OL zugeschnittene Fachstudium für VSL nicht geeignet sei, bereite der Anschluß Schwierigkeiten. Wenn man aber für die Ausbildung dieser Lehrergruppe ohnehin neue Einrichtungen schaffen müsse, dann sei es günstiger, dem Sprangerschen Gedanken zu folgen und selbständige Pädagogische Hochschulen zu errichten. Die neuen Ausbildungsstätten sollten möglichst in Universitätsstädten errichtet werden, um den Lehrerstudenten zu ermöglichen, auch einige Semester an der Universität zu studieren. Brandi schlägt schließlich vor, zunächst Versuche mit beiden Formen durchzuführen.

Professor Wilhelm Rein, Delegierter des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, hat noch kurze Zeit vor der RSK die Universitätsbildung als für die VSL ungeeignet abgelehnt.(180) Auf der Konferenz selbst erklärt er sich jedoch bereit, an der Universität Jena Einrichtungen für die theoretische und praktische Ausbildung von Volksschullehrern zu schaffen. Rein macht jedoch zur Bedingung, daß ein numerus clausus eingeführt wird, denn er ist der Auffassung: "Je größer die Zahl derer ist, die beeinflußt werden sollen, um so mehr verflüchtigt sich die Wirkung

auf den einzelnen; je kleiner der Kreis ist, der zusammenarbeitet, um so intensiver ist die Einwirkung." (181) Wegen der von ihm für erforderlich gehaltenen Beschränkung der Studen-
tenzahlen fordert der Jenaer Universitätspädagoge, daß zusätz-
lich in a n d e r e n S t ä d t e n T h ü r i n g e n s
P ä d a g o g i s c h e H o c h s c h u l e n errichtet
werden. Universität und Lehrerhochschulen sollten miteinander
in Wettbewerb treten, damit der bessere Weg gefunden werden
könne. Bei Neugründungen dürfte man jedoch nichts übereilen
und nicht schematisch vorgehen.

Professor Frischeisen-Köhler, der den bestehenden Hochschulen
verhältnismäßig selbständige Pädagogische Institute angliedern
will, ist jedoch bereit, selbständige Pädagogische Hochschulen
ebenfalls zu akzeptieren. Diese Institutionen sollten - über
die Ausbildung von Volksschullehrern hinaus - zu Zentren der
Volkshochschularbeit und zu Stätten wissenschaftlicher Fort-
bildung werden. Auch Frischeisen-Köhler tritt dann dafür ein,
Versuche mit der Universität und mit Sonderhochschulen für
Lehrer durchzuführen. Nur so könne die optimale Form gefunden
werden. Hochschulen, die zur Übernahme der Volksschullehrer-
bildung fähig und bereit seien, sollten vom Staat die dafür
erforderlichen finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt be-
kommen.

Auch die Lehrerin Elsa Schultes will die A u s b i l d u n g
d e r V S L a n d e r U n i v e r s i t ä t u n d
a n e i n e r s e l b s t ä n d i g e n P ä d a g o -
g i s c h e n H o c h s c h u l e g l e i c h z e i t i g
zulassen. Die Delegierte des Vereins katholischer deutscher
Lehrerinnen begrüßt den wissenschaftlichen Gewinn des Univer-
sitätsstudiums. Andererseits erwartet sie, die "den Verlust
der staatlich geregelten und erprobt tüchtigen Einführung in
das praktische Schulhalten, die das Seminar den Lehramtszög-
linnen bisher vermittelte" (182) in einer Erklärung vor der
VV bedauert, an selbständigen Pädagogischen Hochschulen für
die schulpraktische Ausbildung günstigere Möglichkeiten.

Die zum Zeitpunkt der RSK bestehenden M ö g l i c h k e i -

ten zur äußeren Gestaltung der Volksschullehrerbildung hat Badens Kultusminister Hermann Hummel, der ursprünglich im A 9 den Vorsitz führen sollte, aber an den Sitzungen dieses Gremiums nicht teilnehmen kann, zur Erleichterung der Verhandlungen in acht Fragen gefaßt. Gegen Ende der Beratungen stimmen die Mitglieder des Ausschusses über diese Sätze einzeln ab. Diese Abstimmungen ergeben ein verhältnismäßig klares Bild von den herrschenden Auffassungen. Die von Hummel vorgelegten Fragen und die - im Protokoll leider meist nicht zahlenmäßig festgehaltenen Ergebnisse lauten:

"1. Soll die wissenschaftliche Ausbildung der Volksschullehrer auf ausschließlich für sie bestimmte pädagogische Hochschulen verlegt werden, die ohne Rücksicht auf den Standort der bestehenden Hochschulen errichtet werden? - Keine Stimme dafür.

2. Sollen derartige ausschließlich für Volksschullehrer bestimmte Hochschulen soweit wie möglich an Hochschulorten errichtet werden? - Überwiegende Mehrheit dagegen.

3. Sollen besondere pädagogische Hochschulen nach Maßgabe des Bedürfnisses oder zu Versuchszwecken neben anderen Einrichtungen für die pädagogische Ausbildung der Lehrer zugelassen werden? - Mehrheit dafür.

4. Sollen nur die philosophischen Fakultäten der Universitäten als Ausbildungsmöglichkeit für die Volksschullehrer in Betracht kommen? - Mehrheit dagegen.

5. Sollen hierfür die philosophischen Fakultäten der Universitäten neben anderen Einrichtungen nach Maßgabe des Bedürfnisses in Betracht kommen? - Mehrheit dafür.

6. Sollen an den Universitäten besondere pädagogische Fakultäten errichtet werden? -

29 Stimmen dagegen, 26 dafür.

7. Sollen in enger Verbindung mit den bestehenden Hochschulen besondere pädagogische Hochschulen errichtet werden? -

Überwiegende Mehrheit dafür.

8. Sollen in das Studium der Volksschullehrer mindestens ein verbindliches wissenschaftliches Wahlfach einbezogen werden? -

Gesamtheit dafür. (183)

Die Lehrkräfte, für die Aloysia Pfennings auf der RSK spricht, treten in der Regel für eine g e s o n d e r t e A u s - b i l d u n g d e r w e i b l i c h e n L e h r - k r ä f t e ein. Die Berichterstatterin begründet die Notwendigkeit einer nach Geschlechtern getrennten Berufsvorbereitung in einem LS wie folgt: "Für die weibliche Jugend ist die Frau in der Regel als die bestgeeignete Erzieherin zu betrachten. Daher liegt es im Interesse der Familie und der Volksgemeinschaft, die angehende L e h r e r i n durch entsprechende Veranstaltungen in ihre b e s o n d e r e n B i l d u n g s a u f g a b e n einzuführen. Wie bisher ist deshalb eine gesonderte pädagogische Ausbildung der weiblichen Lehrkraft in Anpassung an die weiblichen Bildungsideale festzuhalten." (184) Während sie hier für weibliche Lehrkräfte nur eine gesonderte pädagogische Ausbildung fordert - sie versteht darunter im wesentlichen die Einführung in die Schulpraxis - , lehnt sie es später im SB auch ab, Frauen und Männer an der gleichen Hochschule studieren zu lassen.

Gegen die völlige Trennung der Bildungsgänge wendet sich Anny von Kulessa vom Verband deutscher Volksschullehrerinnen. In einem Diskussionsbeitrag vor der VV am 14. Juni stellt sie als Vorteile eines gemeinsamen Studiums für Lehrerinnen und Lehrer heraus, daß es für den Staat weniger kostspielig sei und für die weiblichen Lehrkräfte zu einer gleichwertigen A u s b i l d u n g führen könne. Außerdem seien die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für beide Geschlechter die gleichen. - Anny von Kulessa will jedoch die E i n f ü h r u n g i n d i e P r a x i s während des s o g e n a n n -

ten P - J a h r e s f ü r L e h r e r i n n e n
u n d L e h r e r g e t r e n n t v o r n e h m e n l a s s e n . I h -
rer Ansicht nach müssen Frauen durch Frauen in die Schular-
beit eingeführt werden, da nur sie den sozialpädagogischen
Schwerpunkt und die ethischen Gehalte hinreichend berücksich-
tigen könnten. In den Schulen sollen weibliche und männliche
Lehrkräfte dann wieder gemeinsam wirken.

In einer Erklärung, die die Lehrerin Frieda Cramer aus Barmen
im Namen des Verbandes deutscher evangelischer Lehrerinnen,
des deutschen Verbandes höherer Mädchenschulen und mehrerer
katholischer Schul- und Lehrerinnenvereinigungen in der ab-
schließenden VV über die Lehrerfrage abgibt, wird die Tren-
nung nach Geschlechtern ebenfalls nur noch für die Berufsvor-
bereitung im engeren Sinne gefordert. Die Erklärung hat fol-
genden Wortlaut: "Im Hinblick auf die besonderen Erziehungs-
aufgaben der Lehrerinnen an der weiblichen Jugend liegt es im
Interesse der Familie und der Volksgemeinschaft, die angehen-
de Lehrerin durch entsprechende Veranstaltungen für diese Auf-
gaben eigens vorzubereiten. Darum muß die pädagogisch-prakti-
sche Einführung aller weiblichen Lehrkräfte tunlichst durch
besondere Einrichtungen erfolgen, die sich den Aufgaben des
weiblichen Bildungswesens anpassen." (185)

Die überwiegend christlichen Vereinigungen angehörenden Leh-
rerinnen werden in ihrer Haltung bestärkt durch den Professor
und Domprobst Josef Mausbach aus Münster. Dieser fordert, "daß
die w e i b l i c h e B i l d u n g für den Lehrberuf
die bewährten Vorbilder und Anstalten nicht einfach beiseite
läßt, sondern daß diese Eigenart der Bildung und Erziehung
gerettet und entsprechend ausgebaut wird" (186).

Mit der Forderung, für weibliche und männliche Lehrkräfte
teilweise oder sogar ganz getrennte Bildungsgänge zu schaffen,
bleiben Aloysia Pfennings und die von ihr vertretenen Lehre-
rinnen auf der RSK in der Minderheit. BE Eduard Spranger be-
tont in einer Fußnote zu seinen Leitsätzen, daß er - abgesehen
von den Lehrerinnen für spezifische Frauenschulfächer - bei

keiner Lehrergruppe eine gesonderte Berufsvorbereitung für weibliche Lehrkräfte in Erwägung zieht. (187) BE Louis Pretzel, der Sprecher des DLV, erwähnt beiläufig, daß für ihn die gemeinsame Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern selbstverständlich sei. Auch für die überwiegende Mehrheit der übrigen Teilnehmer an der Diskussion über die Lehrerfrage ist die gemeinsame Vorbereitung auf den Lehrerberuf so selbstverständlich, daß sie nur am Rande oder überhaupt nicht auf diese Frage eingehen. Nicht ganz eindeutig ist die Stellungnahme von Gustav Louis. Der VagL-Vertreter fordert in seinem SB hierzu: "Der Bildungsgang der Lehrerinnen ist grundsätzlich dem der Männer anzugleichen." (188) Aus dieser Formulierung folgt nicht zwingend, daß die Ausbildung an der gleichen Hochschule erfolgen soll. In der Schule will Louis die weiblichen Lehrkräfte ohnehin nicht als gleichberechtigt anerkennen, denn er wendet sich in seinem SB mit Nachdruck dagegen, Lehrerinnen die Mitarbeit an Jungenschulen zu gestatten.

Die in diesem Zusammenhang bedeutendste Gruppe, die sich gegen gesonderte Ausbildungsgänge für weibliche Lehrkräfte wendet, ist der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein, dem Lehrerinnen aller Art - akademisch gebildete wie seminaristisch gebildete Lehrerinnen, wissenschaftliche wie technische Lehrerinnen, Lehrerinnen von allgemeinbildenden Schulen wie solche von Berufs- und Fachschulen - angehören. Dieser Verein läßt am letzten Konferenztag durch seine erste Vorsitzende Helene Lange folgenden Protest zu Protokoll geben: "Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein, der über 40 000 Lehrerinnen aller Berufsgruppen des Standes zusammenschließt, erhebt schärfsten Protest gegen die in dem Referat von FrL. Pfennings zur Lehrerbildung erhobene Forderung einer gesonderten Berufsbildung für Lehrerinnen. Er bekämpft mit besonderer Eindringlichkeit die Erhaltung des höheren Lehrerinnen-Seminars (Oberlyzeums), das sein Daseinsrecht gegenüber den Bildungsaufgaben der Zukunft vollständig verwirkt hat. Wie sich auch die künftige Lehrerbildung gestalten möge, ob als Universitäts- oder pädagogisches Hochschul-Studium, in jedem

Falle muß sie für beide Geschlechter grundsätzlich gleich sein (mit Ausnahme der Vorbereitung auf spezifisch weibliche Bildungsaufgaben der Sozialpädagogik, des Hauswirtschafts-, Fach- oder Fortbildungsschulwesens). Die mit Recht geforderte Berücksichtigung der weiblichen Eigenart kann nicht in besonders zubereiteter Wissensvermittlung bestehen, sie liegt auf dem Gebiet der Erziehungsaufgaben; sie hat daher nicht durch besondere Lehrgänge, sondern durch überwiegenden weiblichen Einfluß auf allen Stufen der Mädchenbildung zu erfolgen. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein glaubt diese Erklärung abgeben zu müssen, um dem Mißverständnis vorzubeugen, als wäre durch das e i n z i g e weibliche Referat zum Thema der Lehrerbildung dem Frauenstandpunkt in seiner Gesamtheit oder auch nur Mehrheit irgendwie Ausdruck gegeben." (189) Hauptmotiv für die Forderungen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins ist die Befürchtung, die Sonderbildung würde für die weiblichen Lehrkräfte auch weiterhin "rationierte geistige Kost" bedeuten.

Obwohl weltanschauliche Fragen auf der RSK ausgeklammert werden sollten, benutzen Delegierte der konfessionellen Lehrerverbände die Verhandlungen über die Lehrerfrage dazu, die T r e n n u n g d e r V o l k s s c h u l l e h r e r - b i l d u n g n a c h K o n f e s s i o n e n zu fordern. Sie verlangen, daß konfessionell gebundene Pädagogische Hochschulen z u m i n d e s t a l s A u s n a h m e n zugelassen werden sollen. Die äußere Begründung, die die BE Aloysia Pfennings in einem LS und im SB dafür gibt, lautet sinngemäß: Wenn Artikel 146, Abs. 2 der VR Konfessionsschulen zulasse, dann müsse auch die Gründung konfessioneller Hochschulen gestattet sein. Die von den Befürwortern der konfessionellen Trennung auf der RSK abgegebenen Erklärungen zur inneren Begründung lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die konfessionell ausgerichtete Lehrerbildung besitze die geistige Mitte, die für die Erziehungsarbeit Voraussetzung sei. Der interkonfessionellen Ausbildung fehle dagegen die gesicherte weltanschauliche Basis, da es keine einheitliche christliche

Religion gebe. - Unterstützung erhalten die von Aloysia Pfennings repräsentierten Lehrkräfte bei ihrem Eintreten für die konfessionelle Lehrerbildung durch den Bamberger Erzbischof Jacobus von Hauck und durch Josef Mausbach. Mausbach betont in der VV über die Lehrerfrage am 14. Juni, daß die Einheit des religiösen Bekenntnisses eine sichere Gewähr für die Entstehung der von vielen Reformern geforderten Arbeitsgemeinschaft biete. Das Recht, bekenntnisgebundene Hochschulen zu errichten, fordert auch Realschullehrer Josef Feiner, ein Vertreter der jüdischen Minderheit, in einer Erklärung vor der VV am letzten Konferenztag. Die Mehrheit der Konferenzteilnehmer ist jedoch nicht bereit, einer Trennung der Lehrerbildung aus religiösen Rücksichten zuzustimmen.

Eine Forderung christlicher Lehrerinnenvereine soll hier ausgeschlossen werden, obwohl sie die Frage der Lehrerbildung nicht unmittelbar berührt. Sie betrifft die im Jahre 1920 weithin diskutierte, auf der RSK jedoch nur kurz berührte Frage der E h e l o s i g k e i t d e r L e h r e r i n n e n. In der abschließenden VV über den Schulaufbau verliest die Lehrerin Elisabeth Schiffmacher aus Mainz dazu folgende Erklärung: "In der öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit an unserem Volke ist die volle Auswirkung der w e i b l i c h e n Erzieherpersönlichkeit eine bedeutsame Zeitforderung. Diese verlangt von ihren Trägerinnen ungeteilte Hingabe an ihre Aufgabe. Aus dieser Erkenntnis heraus erklären der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen und der Verein deutscher evangelischer Lehrerinnen, daß sie auch in Zukunft festhalten an der Forderung der Ehelosigkeit der Lehrerinnen, die sie für notwendig halten im Interesse der Schule, der Familie und des Lehrerinnenstandes." (190) Die Forderung auf Beibehaltung des Heiratsverbots für Lehrerinnen wird von den Konferenzteilnehmern unterschiedlich aufgenommen. Die Stellungnahmen außerhalb der RSK zeigen, daß die Aufrechterhaltung des Lehrerinnenzölibats auch in anderen Kreisen der Lehrerschaft begrüßt wird. Insbesondere stimmen zahlreiche männliche Lehrkräfte des DLV und anderer Standes-

vereinigungen dem zu, und zwar vor allem aus der Befürchtung heraus, daß bei dem Recht auf Eheschließung die Zahl der im Schuldienst bleibenden Lehrerinnen so groß sein wird, daß für männliche Lehrkräfte nicht mehr genügend Stellen zur Verfügung stehen werden. Auch die Gemeinden zeigen wenig Neigung, den Lehrerinnen die Eheschließung zu gestatten. So schreibt Léon Wespy in seinem Aufsatz über die Gedanken und Wünsche der Gemeinden: "Die Vorschrift aufzuheben, daß die Lehrerinnen unverheiratet sein sollen - irrtümlich ist es, dabei von einem Zölibat zu sprechen - erscheint nicht zweckmäßig, wie theoretische Erwägungen und die Erfahrungen anderer Länder lehren." (191) - Gegen das Fortbestehen des Heiratsverbots wenden sich besonders Schulpolitiker und Lehrkräfte aus dem sozialistischen Lager.

Wie schon bei der Frage der Vorbildung nehmen auch bei der Frage der Ausbildung die Vertreter des 1919 von dem Berliner OL Paul Oestreich gegründeten **B u n d e s e n t - s c h i e d e n e r S c h u l r e f o r m e r** eine Sonderstellung ein. Während die übrigen Pädagogen und Schulpolitiker an das Vorhandene anknüpfen und mehr oder weniger tiefgreifende Reformen durchführen wollen, streben sie die Umwälzung der Gesellschaft an, die ihrer Auffassung nach zwangsläufig eine radikale Wandlung des Bildungswesens nach sich ziehen wird.

Der von Lehrern der höheren Schule ins Leben gerufene Bund, dem sich auch Lehrer anderer Schularten und weitere am Bildungswesen interessierte Persönlichkeiten angeschlossen haben, hat zum Zeitpunkt der RSK erst verhältnismäßig wenige Mitglieder. Daß er trotzdem auf sich aufmerksam machen kann, liegt vor allem an dem revolutionären Schwung, mit dem seine Mitglieder die brennenden Kulturprobleme ihrer Zeit aufgreifen. Dafür, daß revolutionäres pädagogisches Gedankengut auf der Konferenz verbreitet wird, sorgen außer ihnen Vertreter der **s o z i a l i s t i s c h e n L e h r e r s c h a f t**, der **F r e i d e u t s c h e n J u g e n d** und anderer gesellschaftskritischer Gruppen der Jugendbewegung.

Weder dem Bund entschiedener Schulreformer noch den anderen

revolutionären Gruppen ist auf der RSK ein BE zur Lehrerfrage zugestanden worden. Sie haben daher nicht die Möglichkeit, ihre Auffassungen im Zusammenhang darzustellen. Alle Diskussionsbeiträge von Vertretern dieser Richtung orientieren sich bis zu einem gewissen Grade an dem A u f r u f z u r G r ü n d u n g d e s B u n d e s und an seiner S a t z u n g. Zur Lehrerfrage enthält der Aufruf folgende Gegenüberstellungen:

"gegen die den Standesdünkel fördernde Abschließung und Abgrenzung der verschiedenen Lehrerkategorien voneinander,

gegen die alleinige Berechtigung geprüfter 'Fachleute'.

für die nur nach der pädagogischen Eignung des Einzelnen differenzierte Einheitlichkeit der Lehrerschaft,

für die Heranziehung aller Erziehertalente aus dem Volke, für den Auf- und Ausbau der Schule zur allumfassenden, autonomen Volksbildungs- und Volkserziehungs-Gemeinschaft vom Kindergarten bis zu Hochschule." (192)

In der S a t z u n g heißt es im Abschnitt B, der die Grundsätze des Bundes behandelt, unter § 6: "Ausbildung und Gliederung der Lehrerschaft nach der besonderen pädagogischen Eignung des Einzelnen, ohne Aufrichtung von Standes- und Wertunterschieden; außerdem Heranziehung aller Erziehertalente aus dem Volke." (193) Vorschläge zur Gestaltung der Lehrerbildung enthält weder der Aufruf noch die Satzung.

Auf der RSK sind die revolutionären Pädagogen mit konkreten Angaben zurückhaltend. Nur ein Vertreter dieser Richtung, Stadtschulinspektor Hans Nydahl aus Neukölln erhebt in der D i s k u s s i o n F o r d e r u n g e n z u r o r g a n i s a t o r i s c h e n G e s t a l t u n g d e r L e h r e r b i l d u n g. Nydahl fordert für die VSL eine Universitätsbildung und führt dafür g e s e l l s c h a f t s p o l i -

t i s c h e G r ü n d e a n. In der Diskussion während der VV am 14. Juni behauptet er, daß die Aufspaltung des allgemeinbildenden Schulwesens in höhere Schulen und Volksschulen von der Sache her nicht gerechtfertigt sei. Den Schulpolitikern und Pädagogen, die an den überkommenen Schulformen festhalten wollen, macht er den Vorwurf: "Man wehrt sich mit aller Schärfe gegen den Abbau und Umbau des höheren Schulwesens. Als Standesschule kann sie nicht mehr arbeiten, und jetzt greift man zu dem Problem der Begabtenauslese als Rettungsanker, um so die Zweiteilung der Lehrer in Lehrer für Volksschulen und für höhere Schulen aufrechtzuerhalten." (194) Nydahl trifft in diesem Zusammenhang die Feststellung, auch die höhere Schule habe nur Elemente der Wissenschaft zu vermitteln und sei deshalb nichts grundsätzlich anderes als die Volksschule - eine Auffassung, die mit der Pretzels und Muthe-sius' übereinstimmt. Für die Lehrer beider Schulformen, so folgert der Neuköllner Stadtschulinspektor, müsse die Ausbildung deshalb weitgehend übereinstimmen. Außerdem kann nach Nydahls Ansicht eine zahlenmäßig kleine geistige Elite allein den kulturellen Fortschritt eines Volkes nicht verbürgen. Auf allen Gebieten benötige man tüchtige Persönlichkeiten. Auch deshalb sei es erforderlich, allen Lehrern eine gleichwertige Bildung zukommen zu lassen. Nur durch eine Verbesserung der Lehrerbildung könne das Schulwesen allgemein leistungsfähiger gemacht und schließlich auch das Volk auf eine höhere Kulturstufe gehoben werden.

Die übrigen revolutionären Pädagogen halten die Organisation der Lehrerbildung für weniger bedeutsam als Nydahl; sie beschränken sich deshalb in ihren Diskussionsbeiträgen auf g r u n d s ä t z l i c h e A u s f ü h r u n g e n über die inhaltliche Gestaltung der A u s b i l d u n g und die Anforderungen, die an die Lehrer gestellt werden müssen.

Die von der Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit zur RSK delegierte OL Lydia Stöcker aus Berlin-Friedenau fordert in der VV am 14. Juni, mit dem "grundsätzlichen Neubau

unseres gesamten Bildungsschulwesens, unseres gesamten Wesens überhaupt" (195) ernst zu machen. Von daher gelangt sie zu der Feststellung, daß die äußere Form der Lehrerbildung zunächst von untergeordneter Bedeutung sei und man sich infolgedessen über die Frage Pädagogische Hochschule oder Universität nicht zu streiten brauche. Lydia Stöcker hebt dann die A b h ä n g i g k e i t d e r L e h r e r b i l d u n g v o m A u f b a u d e s S c h u l w e s e n s hervor. Solange noch keine Einheitsschule mit reichen Differenzierungsmöglichkeiten bestehe, könne man nicht zu einem einheitlichen Lehrerstand gelangen. Hier verkennt sie, daß gut ausgebildete und zur Zusammenarbeit bereite Lehrer eine wesentliche V o r a u s s e t z u n g für die Schaffung eines einheitlichen Schulorganismus bilden. - In ihrem Diskussionsbeitrag hebt Lydia Stöcker besonders hervor, daß es keinen Unterschied in der Wertung der OL und der VSL geben dürfe. Für die Ausbildung der weiblichen und männlichen Lehrkräfte an denselben Hochschulen setzt sie sich ebenfalls ein.

Die Schulvorsteherin Frieda Winckelmann aus Birkenwerder, die wie Nydahl als Einzelperson geladen worden ist und auf der Konferenz den sozialistischen Standpunkt vertritt, erhebt die Forderung, daß die Schule in einen engen Zusammenhang mit dem Leben gebracht werden soll. Die Aussichten, Lehrer für diese Aufgabe heranzubilden, beurteilt sie jedoch pessimistisch, denn sie führt in der VV über die Lehrerfrage am 14. Juni aus: "Wie wird denn nun der Lehrer, der diesen Z u s a m m e n - n a n g m i t d e r p r o d u k t i v e n A r b e i t in der Erziehung geben soll, herangebildet? Wo geben die bisherigen Lehrerbildungsanstalten, wo gibt auch die Universität oder eine der anderen Hochschulen diese Möglichkeiten? Sie werden uns darum immer wieder den Lehrerstand so heranbilden, wie er herangebildet worden ist: fernab von den Forderungen des Lebens und fernab von den Forderungen der Jugend." (196) Die neue Schule, für die die Lehrer ausgebildet werden sollen, stellt sich Frieda Winckelmann vor als Farmschule im Sinne Ludwig Curlitts, als Siedlungsschule oder ähnliche Einrichtung.

Den zahlreichen jungen Menschen, die später unqualifizierte Arbeit leisten müssen, eine Bildung zu geben, damit sie n e b e n ihrer Erwerbstätigkeit ihr Leben führen können, sei nicht der richtige Weg. Es sei vielmehr notwendig, die Arbeit selbst zu vergeistigen, worauf schon von dem Marburger Professor Paul Natorp hingewiesen worden sei. Die Schulpflegerin zieht daraus die Folgerung: "Darum ist das, was wir wollen: eine neue Lehrerbildung, ein Hineinstellen so wie der Jugend so auch der werdenden Lehrer in den Zusammenhang der wertheschaffenden Arbeit." (197)

Auf die Fragen der E i g n u n g u n d d e r A u s - l e s e f ü r d e n L e h r e r b e r u f gehen die entschiedenen Schulreformer und ihre Gesinnungsgenossen in der Diskussion ebenfalls näher ein. OL Otto Ronniger aus Waldheim in Sachsen bezeichnet es in der VV am 14. Juni als die wichtigste Aufgabe, " d i e b e r u f e n e n E r - z i e h e r i m V o l k e z u f i n d e n u n d i h n e n d i e W e g e z u b e r e i t e n " (198). Frieda Winkelmann stellt vor der VV heraus, daß die "Genialität der Erziehung" nicht auf berufsmäßige Lehrer beschränkt sei, sondern auch bei Jugendführern und bei denen, die in praktischen Berufen, im wirtschaftlichen und sozialen Leben leitende Stellungen innehaben, vorhanden sein könne. Auch solchen Persönlichkeiten müsse eine höhere Bildung und dabei insbesondere eine pädagogische Bildung ermöglicht werden. Frieda Winkelmann und mit ihr der von der Freideutschen Jugend nach Berlin entsandte Jenaer Student Hans Alfken wenden sich deshalb auch im A 9 gegen die nahezu einhellige Auffassung der Ausschußmitglieder, "daß niemand ohne Reifezeugnis der Berufsbildung des Volksschullehrers zugeführt werden soll." (199)

Der Berliner OL Fritz Ausländer, Delegierter des Verbandes sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen, möchte pädagogische Laien unmittelbar zum Unterricht heranziehen. Im A 6 (Staatsbürgerkunde) fordert er die Einführung des Schulfaches G e m e i n s c h a f t s k u n d e und erhebt im Zusammenhang damit folgende Forderungen für die Lehrerbildung: "Für

Vorlesungen und Übungen über Wirtschaft, Verfassung und Verwaltung, privates und öffentliches Recht, wirtschaftliches und politisches Organisationswesen ist an den Bildungsstätten der Lehrerschaft ausreichend Sorge zu tragen. Auch Theoretiker und Praktiker des öffentlichen Lebens sind zu diesen Vorlesungen heranzuziehen. Die Lehrbefähigung für den besonderen gemeinschaftskundlichen Unterricht der Oberstufe kann mit jeder anderen Lehrbefähigung verbunden, auch können Theoretiker und Praktiker des öffentlichen Lebens, die außerhalb der Schule stehen, zur Erteilung dieses Unterricht herangezogen werden." (200)

Zur Auswahl der Anwärter für den Lehrberuf bringen ebenfalls Frieda Winkelmann und Hans Alfken im A 9 einen Antrag ein. Dieser lautet: "Dem Lehrberuf können nur diejenigen zugeführt werden, die sich in den Arbeitsgemeinschaften als Führer erwiesen haben." (201) Mit Arbeitsgemeinschaften sind hier vorwiegend Gruppierungen innerhalb der Jugendbewegung gemeint. Noch weiter gehen die Forderungen des Berliner Studenten Walther Matthey von der Wandervogelbewegung. Matthey kritisiert in einer Erklärung, die er in der abschließenden VV über die Lehrerfrage für mehrere Jugendverbände abgibt, daß auf die Lehrerauslese zu wenig Wert gelegt worden sei. Er verlangt dann, daß die Jugend bei der Lehrerauslese beteiligt werden soll.

In engem Zusammenhang mit dem Ausleseproblem steht eine Forderung, die Hans Alfken und andere Vertreter von Jugendverbänden auf der RSK stellen. Sie bezeichnen es als eine wichtige Aufgabe der Lehrerbildung, bei den angehenden Lehrkräften den Sinn für die Jugend zu entwickeln, den Gustav Wyneken als eine wichtige Eigenschaft des Erziehers herausgestellt hat.

Die Gruppen, die eine völlige Umwälzung des Schulwesens erstreben, können bei den Verhandlungen über die Lehrer in keiner Einzelfrage die Mehrheit für sich gewinnen.

Trotz der stark divergierenden Auffassungen gelingt es dem A 9, in der Frage der Lehrerbildung einen Kompromiß zu erzielen. Die Grundlage hierfür hat Ministerialrat Theodor Bracher von der Württembergischen Landesregierung, der die Ausschußberatungen in Vertretung des verhinderten Ministers Hummel leitet, geschaffen. Bracher hat nach Abschluß der VV über die Lehrerfrage Leitsätze über die Lehrerbildung aufgestellt und diese dem A 9 als Verhandlungsgrundlage vorgelegt. Daraus formen die Ausschußmitglieder in den zweitätigen Beratungen 12 gemeinsame Leitsätze. Diese Aussagen, die alle den Bildungsgang der VSL zumindest mittelbar betreffen, sollen hier im Zusammenhang angeführt werden. Die Mitglieder des A 9 stellen folgende Forderungen auf:

1. Vermöge ihrer gemeinsamen, im Grunde gleichartigen und in allen wesentlichen Stücken gleichwertigen Aufgabe der Menschenbildung stellen alle Lehrer einen einheitlichen Berufsstand dar. Entsprechend der Verschiedenheit der Schulgattungen und der besonderen Berufsaufgaben sowie der dadurch bedingten Unterschiede in der Ausbildung ergeben sich jedoch eine Reihe von Haupttypen. Soweit nichts Besonderes bemerkt ist, gelten die nachstehenden Sätze für alle Arten von Lehrern und Lehrerinnen.

2. Ihre grundlegenden Vorbildung erhalten alle Arten von Lehrern gemäß Artikel 143 Abs. 2 der Reichsverfassung gemeinsam mit den Anwärtern anderer wissenschaftlichen, künstlerischen und technischen Berufe auf den zur Hochschule führenden allgemeinbildenden Schulen und den entsprechenden künstlerischen, technischen gewerblichen, kaufmännischen und landwirtschaftlichen Berufsschulen, soweit nicht eine auf anderem Wege erworbene, mindestens gleichwertige Vorbildung nachgewiesen wird.

3. Die Berufsbildung aller Arten von Lehrern erfolgt in einer in den wesentlichen Grundzügen gleichartigen, jedoch der verschiedenen Berufsaufgabe angepaßten Weise auf einer Hochschule. Diese Ausbildung ist entsprechend den verschiedenen Bedürfnissen des Berufs und der bisherigen Erfahrungen verschieden lang, beim Volksschullehrer im besonderen auf zusammen mindestens drei Jahre zu bemessen. Dabei sind zwischen den verschiedenen Arten von Berufsbildung tunlichst leichte Übergänge zu schaffen.

4. Bei allen Arten von Lehrern, abgesehen von den Hochschullehrern und den berufstechnischen Lehrern an Fachschulen, umfaßt die Berufsausbildung einen allgemeinen

(pädagogischen) und einen fachlichen (wissenschaftlichen, künstlerischen oder technischen) Teil.

5. Die pädagogische Ausbildung der Lehrer - abgesehen von den Hochschullehrern und den berufstechnischen Lehrern an den Fachschulen - erfolgt auf Hochschulen durch die Einrichtung verhältnismäßig selbständiger pädagogischer Institute, die geeignet sind, die bereits an den Hochschulen wirkenden Lehrkräfte über die Fakultäts- und Abteilungsgrenzen hinaus für die besonderen Aufgaben der pädagogischen Berufsbildung heranzuziehen. Daneben sind nach Bedürfnis oder zu Versuchszwecken noch besondere pädagogische Berufshochschulen mit vollwertiger hochschulmäßiger Ausstattung zuzulassen; ferner können gegebenenfalls die philosophischen Fakultäten der Universitäten oder die allgemeinbildenden Abteilungen der technischen Hochschulen die pädagogische Ausbildung der Lehrer übernehmen. Dagegen ist die Einrichtung besonderer erziehungswissenschaftlicher (pädagogischer) Fakultäten an den Universitäten ebenso abzulehnen wie die ausschließliche Übernahme der Berufsbildung der Volksschullehrer durch lediglich für sie bestimmte pädagogische Akademien.

6. Beim Volksschullehrer tritt verbindlich neben das pädagogische Studium mit dem höchsten Grade der Wahlfreiheit das abschließende Studium mindestens eines besonderen Fachgebietes wissenschaftlicher, künstlerischer und technischer Art.

7. Den Lehrern aller Art ist schon während ihrer wissenschaftlichen Ausbildung auf der Hochschule Gelegenheit zu geben, mit der Jugend aller Altersklassen und Volkskreise bekannt zu werden. Im übrigen muß die Einführung in die pädagogische Praxis den gegebenen Verhältnissen angepaßt werden und ist bis auf weiteres durch Landesgesetzgebung zu regeln. Die endgültige Anstellung der Lehrer setzt volle Vertrautheit mit der pädagogischen Praxis voraus.

8. Die Ausbildung der Lehrerinnen erfolgt nach denselben Grundsätzen wie die der Lehrer. Für die spezifisch weiblichen Bildungsfächer werden Lehrerinnen in besonderen fachlichen und pädagogischen Lehrgängen ausgebildet. Im übrigen sollen die besonderen Aufgaben der Mädchen-erziehung in den Bildungsgütern wie in den pädagogischen Methoden zur vollen Geltung kommen.

9. Für die pädagogische und fachliche Fortbildung des Lehrers ist durch zweckmäßige Begrenzung der geforderten Arbeitsleistung, durch ausreichende Ausstattung der Büchereien und Sammlungen, durch Gewährung von Studienurlaub und Ermöglichung von Studienreisen, durch besondere Lehrgänge und Führungen und dergleichen Sorge zu tragen.

10. Die bestehenden besonderen Lehrerbildungsanstalten (einschließlich der entsprechenden Einrichtungen an den Oberlyzeen u. dgl.) sind

vom Frühjahr 1921 an aufzuheben oder schrittweise abzubauen, doch so, daß dieser Abbau spätestens im Jahre 1927 abgeschlossen sein muß.

11. Die tatsächliche Durchführung der Einrichtungen für die Lehrerbildung, zumal für die künftige Bildung des Volksschullehrers, richtet sich nach der allgemeinen Lage, besonders den wirtschaftlichen Verhältnissen, und nach der Bedürfnisfrage. Es erscheint zweckmäßig, sie durch entsprechende Veränderungen schon jetzt vorzubereiten.

12. Die in der Reichsverfassung vorgesehene Förderung begabter Kinder, auch aus unbemittelten Kreisen, ist durch fortlaufende Unterstützungen und Erziehungsbeihilfen für die Lehrerbildung zur Gewinnung tüchtiger Kräfte aus allen Volksschichten, besonders auch vom platten Lande, besonders nutzbar zu machen." (202)

Die Formulierung der Leitsätze macht deutlich, daß die Zustimmung der Mehrheit - wie auch in anderen Ausschüssen - zum Teil dadurch erreicht worden ist, daß die Forderungen allgemein gehalten sind und Ausnahmen zugelassen werden. Genaue Angaben über das Ergebnis der Abstimmungen macht das Verhandlungsprotokoll nicht. Die Erklärungen und die Zusätze von Minderheiten, die den Leitsätzen in größerer Zahl angefügt worden sind, sind jedoch ein Hinweis darauf, daß A 9 in wesentlichen Fragen keine Übereinstimmung erreicht hat. Die Erklärungen, die in der abschließenden VV zu den Leitsätzen abgegeben werden, lassen die auf der RSK bestehenden Differenzen in der Frage der Lehrerbildung noch deutlicher hervortreten. Die Konferenzteilnehmer sind sich zwar nahezu einig darüber, daß die Lehrerseminare und Seminarklassen der Oberlyzeen sofort abgebaut werden sollen, nicht aber darüber, wo und wie die Lehrer dann ausgebildet werden sollen. Gegen den sofortigen Abbau der Lehrerseminare erheben nur die Vertreterinnen der katholischen Lehrerinnenvereine in einer Erklärung Widerspruch. Sie befürchten, daß die ihrer Auffassung nach für die neue Form der Volksschullehrerbildung notwendigen Deutschen Oberschulen und Hochschuleinrichtungen nicht so schnell geschaffen werden können.

Abschließend sollen noch drei in der VV abgegebene Erklärungen grundsätzlicher Art angeführt werden, in denen am Ergeb-

nis der Verhandlungen des A 9 Kritik geübt wird. Georg Kerschensteiner stimmt den von diesem Ausschuß formulierten Leitsätzen zwar zu, weist dann aber darauf hin, daß er in ihnen den Hinweis auf das Erzieherische vermisste. In einer Erklärung, die eine Ergänzung zu den Leitsätzen darstellen soll, führt Kerschensteiner aus: "Wenn nicht die in den Leitsätzen geforderten Maßnahmen, die durch Vertiefung der fach- und erziehungswissenschaftlichen Studien in erster Linie der intellektuellen Ausbildung unserer Lehrer dienen, s c h u l - o r g a n i s a t o r i s c h m i t E i n r i c h t u n g e n v e r b u n d e n w e r d e n , w e l c h e d e n s o z i a l e n W e s e n s k e r n d e s E r z i e h e r s , d i e a u f o p f e r n d e L i e b e u n d H i n g a b e a n d i e s e e l i s c h e E n t w i c k l u n g d e r J u g e n d f ö r d e r n , so werden die neuen Wege in allen Schulen vielleicht bessere Unterrichter, aber keine besseren Erzieher liefern als die alten Wege. Ja es steht eher zu befürchten, - das gilt für alle - daß die nicht gepflegten sozialen Qualitäten über der reinen Pflege des Intellekts verkümmern." (203) Dieser Mahnung schließen sich zahlreiche Konferenzteilnehmer, Frauen und Männer, deren Auffassungen hinsichtlich des äußeren Aufbaus der Lehrerbildung teilweise stark voneinander abweichen, an. Daraus wird ersichtlich, daß die weitgehend fehlende Erörterung über die innere Gestaltung als ernsthafter Mangel empfunden wird. - Auf seine auf der RSK abgegebene Erklärung weist Kerschensteiner ein Jahr später in seinem Buch "Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung" (204) hin, in dem er - anknüpfend an die von Spranger in dem Werk "Lebensformen - Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit" (205) aufgestellten Individualitätstypen - nachzuweisen versucht, daß der V o l k s s c h u l - l e h r e r d e m T y p u s d e s s o z i a l e n M e n s c h e n a n g e h ö r e n m ü s s e . Karl Muthesius, dem diese Auffassung aus einer 1919 in der Schweiz erschienenen Abhandlung Kerschensteiners bekannt war, hat bereits in der VV am 14. Juni darauf hingewiesen, daß diese Zuordnung umgekehrt

nicht dazu führen dürfe, die theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung der VSL zu vernachlässigen.

Die weiblichen Lehrkräfte üben später insonderheit in Stellungnahmen zu den Verhandlungen über die Lehrerbildung Kritik daran, daß sie auf der RSK unterrepräsentiert gewesen sind und ihren Einfluß nicht genügend haben zur Geltung bringen können. In dieser Weise äußern sich die Sprecherinnen der beiden großen Gruppen: Aloysia Pfenning als Vertreterin der konfessionellen Lehrerinnenvereine und Margarete Treuge vom Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein. (206)

Völlig unzufrieden mit dem Ergebnis der Verhandlungen zeigen sich die Delegierten des Bundes entschiedener Schulreformer und des Verbandes sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen. Sie lassen gegen Ende der abschließenden VV über die Lehrerbildung durch Stadtschulinspektor Nydahl erklären, daß sie zwar das Zustandekommen der RSK und manches Bekenntnis zu Veränderungen im Schulwesen als Fortschritt anerkennen, aber enttäuscht darüber sind, daß in der Frage der Lehrerbildung wie in der Frage des Schulaufbaus entscheidende Ergebnisse nicht erzielt worden seien. - Gegen die Leitsätze des A 9 und darüber hinaus gegen die Verhandlungsführung auf der RSK wendet sich auch Walther Matthey in seiner bereits erwähnten Erklärung. Der Vertreter des Wandervogels bedauert darin auch im Namen der Freideutschen Jugend, der Entschiedenen Jugend und des Jungdeutschen Bundes, daß diese Gruppen keine Gelegenheit erhalten haben, sich zur Frage der Lehrerbildung zu äußern - eine Behauptung, die den Tatsachen nicht ganz entspricht.

Die übrigen wichtigen Erklärungen auf der RSK sind, sofern sie die Ausbildung der Volksschullehrer betreffen, von uns bereits erörtert worden. Was zu den anderen Lehrergruppen im einzelnen anzuführen ist, soll in den folgenden Abschnitten behandelt werden.

2.23 Um eine gründliche Ausbildung der übrigen an allgemeinbildenden Schulen tätigen Lehrer

Da der Bildungsgang der VSL und das Verhältnis dieser Lehrergruppe zu den OL in den Vollversammlungen über die Lehrerfrage und im A 9 in den Vordergrund gerückt werden, bleibt hier für Erörterungen über die Ausbildung der übrigen Lehrerkategorien wenig Raum. Bei der Behandlung anderer Themenkreise werden die Belange der Fachlehrer für künstlerisch-technische Bereiche, der Mittelschullehrer und der Lehrer für heilpädagogische Anstalten stärker berücksichtigt.

Zu den Lehrkräften für künstlerisch-technische Bereiche werden die Fachlehrer für Werkarbeit, Kunsterziehung und Leibeserziehung sowie die Lehrerinnen für technische Fächer gerechnet. Werkunterricht für Jungen, bis zur RSK als Arbeitsunterricht bezeichnet, soll in den Schulen als Pflichtfach eingeführt werden. Dabei geht es um die Realisierung einer Forderung des Artikels 148 der RV von 1919, in dem es heißt: "Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen." (207)

Die RSK befaßt sich in zwei Vollversammlungen - am 12./13. Juni und am 18. Juni - mit der Frage des Arbeitsunterrichts. Die intensive Behandlung dieses Themenkreises übernimmt der 5. Ausschuß, der von dem sächsischen Kultusminister Richard Seyfert, einem Verfechter des Arbeitsgedankens, geleitet wird. Im Ausschuß stehen das Für und Wider und die Frage der Ausgestaltung des neuen Faches im Vordergrund. Die Lehrerfrage tritt dahinter etwas zurück.

Alle drei BE des A 5 - Privatdozent Robert Seidel aus Zürich, Professor Paul Natorp aus Marburg und der Lehrerbildner Johannes Kühnel aus Leipzig - stimmen darin überein, daß die manuelle Tätigkeit zu einem festen Bestandteil der Schule werden soll. Kühnel, der sich besonders den Fragen der prak-

tischen Gestaltung widmet, schlägt in seinem SB vor, das neue Fach **Werkunterricht** zu nennen. Den in der Verfassung vorgesehenen Begriff **Arbeitsunterricht** lehnt er ab, da dieser den Charakter der **Handarbeit** nicht eindeutig zum Ausdruck bringt. Der Leipziger Pädagoge fordert schließlich in Präzisierung der Bestimmungen des Artikels 148 der RV, "**daß auf allen Stufen der Volks- und Oberschulen die Werkarbeit als verbindliches Unterrichtsfach eingeführt wird**" (208).

Im A 5 treten zunächst Mißverständnisse auf, die ihre Ursache vor allem in dem ambivalenten Gebrauch des Begriffes **Arbeitsunterricht** haben. Einmal steht dieser Begriff für **Handarbeitsunterricht**, zum anderen für ein formales Prinzip zur Aktivierung der Schüler im Unterricht. Nach intensiven Beratungen erzielt jedoch auch der Ausschuß Übereinstimmung darüber, daß die **körperliche Arbeit** zum allgemeinen Bestandteil des Schulunterrichts werden soll. In den Vollversammlungen über den Arbeitsunterricht zeigen sich dagegen stark divergierende Auffassungen. Während dort die VSL und die Berufsschullehrer in ihrer Mehrheit seine Einführung begrüßen, lehnt ihn die Mehrzahl der OL ab. Übereinstimmung kann in den Vollversammlungen jedoch darüber erzielt werden, daß die Werkarbeit in den unteren Klassen und in der Volksschule einen breiteren Raum einnehmen soll als in den Oberklassen der höheren Schulen.

Durch die Einführung der Werkarbeit als Pflichtfach ergibt sich die Notwendigkeit, **eine große Zahl von Lehrkräften für dieses Fach zu qualifizieren**. Besonders für die **Volksschule** werden viele Lehrer benötigt, die Werkunterricht erteilen können. Deshalb soll - wie Richard Seyfert in seinem Bericht über die Beratungen des A 5 herausstellt - bei der Ausbildung der VSL Werkarbeit zum Pflichtfach erhoben werden. Den **Lehrern der höhere-**

r e n S c h u l e solle die Möglichkeit gegeben werden,
W e r k e n a l s F a k u l t ä t zu erwerben.

Über die Grundausbildung für alle VSL hinaus wird auf der RSK die Ausbildung von Fachlehrern für Werken als notwendig angesehen. In der Frage, wo die Werklehrer auf ihren Beruf vorbereitet werden sollen, stehen sich zwei Auffassungen gegenüber. Die erste Gruppe fordert, daß die Werklehrer am gleichen Ort wie die anderen Lehrer für die Volksschule ausgebildet werden. Die Befürworter einer gemeinsamen Berufsvorbereitung bilden im A 5 die Mehrheit. Zu ihnen gehören insbesondere die Pädagogen, die wie der Bremer Schulreformer Fritz Gansberg die künstlerisch-schöpferische Seite des Werkunterrichts betonen und die Handarbeit zum Unterrichtsprinzip erheben möchten. Einige Mitglieder des A 5 befürchten überdies, daß mit einer isolierten Werklehrerbildung eine Ausbildung minderen Niveaus und - als eine Folge davon - mit den Werklehrern eine Lehrergruppe geringeren Ansehens geschaffen werden könnte.

Die zweite Gruppe will die Werklehrer an besonderen Hochschulen oder Fachschulen ausgebildet wissen. Sie sehen dort bessere Möglichkeiten für die fachliche Ausbildung. Diese Regelung wird vor allem außerhalb des A 5 gefordert. Zu ihren Befürwortern gehören auch Aloysia Pfennings und Eduard Spranger. Die Berichterstatterin fordert in einem LS: "Für die Fachlehrkräfte der verschiedenen technischen und künstlerischen Gebiete sind geschlossene Bildungsgänge zu schaffen und mit entsprechenden Hochschulen zu verknüpfen." (209) Auch Spranger zieht in seinen Leitsätzen für die Ausbildung von Lehrkräften für künstlerisch-technische Fächer vor allem die Mitwirkung der Fachhochschulen in Betracht.

Eine Extremposition nimmt der Ingenieur Otto Bartning aus Berlin ein, der vom Deutschen Werkbund zur RSK delegiert worden ist. Während andere Konferenzteilnehmer besonders die pädagogischen Vorteile der Werkarbeit

hervorheben - durch manuelles Tun Steigerung auch der geistigen Leistungsfähigkeit; erzieherische Wirkung der Arbeit - , sieht Bartning die Vorbereitung der Schüler auf die spätere Berufstätigkeit als die mit Abstand wichtigste Aufgabe des Werkunterrichts an. Für den Werkbund erhebt er Forderungen, die nur technisch solide ausgebildete Lehrkräfte zu erfüllen in der Lage sind. Bartning geht im A 5 sogar so weit, regelrechten Werkunterricht, womöglich auch von Handwerksmeistern erteilt, zu verlangen. Seminardirektor Friedrich Hildebrand aus Leipzig, Delegierter des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit, führt im Anschluß an die Forderung Bartnings aus, daß er "eine gründliche pädagogische Ausbildung der Handwerker, die zur Erteilung von Werkstattunterricht zugelassen werden sollen, für unerläßlich" (210) hält. Kultusminister Richard Seyfert und Schulrat Heinrich Scherer sind nur bereit, Handwerker ohne Zusatzausbildung für wahlfreie Arbeitsgemeinschaften außerhalb des planmäßigen Unterrichts zuzulassen. Auch bei den meisten anderen Ausschußmitglieder findet Bartning keine Unterstützung, da von ihnen der Zusammenhang des Werks mit dem übrigen Unterricht für wesentlich gehalten wird. Im Ausschuß besteht jedoch Übereinstimmung darüber, daß im Werkunterricht Pfuschertum nicht zugelassen werden darf. In Anlehnung an Bartnings Forderung einigt sich A 5 dahingehend, auch junge Techniker als Fachlehrer für Werken einzusetzen, sofern sie Lehrgeschick besitzen. Von den Berufspraktikern müsse aber unbedingt eine pädagogische Ausbildung als Ergänzung gefordert werden. - Daß sich bei einer eventuellen Verlegung der Volksschullehrerbildung an die Universitäten für die Grundausbildung im Werken Schwierigkeiten ergeben müssen, wird weithin erkannt.

Die gemeinsamen Forderungen zur Ausbildung der Lehrer für den Werkunterricht hält A 5 in seinem LS 11 fest. Dieser LS, der wie alle anderen einstimmig ange-

nommen wird, lautet:

"Die zukünftige Lehrerbildung hat, wie sie selbst unter dem Arbeitsgedanken sich vollziehen muß, dafür zu sorgen, daß der Arbeitsgedanke, wie es die Reichsverfassung fordert, durchgeführt werden kann.

a) Alle Lehrer sind darin zu unterweisen, wie in einem Gesamtunterricht und in den einzelnen Lehrfächern der Grundsatz des schaffenden Lernens durchzuführen ist; allen ist Gelegenheit zu geben, die einfachen Werkunterrichtsformen zu üben.

Die Befähigung hierzu ist in der geordneten Lehrerprüfung nachzuweisen. In die Prüfungsordnung sind entsprechende Bestimmungen aufzunehmen.

b) Es sind auch besondere Fachlehrer und Fachlehrerinnen für den Werkunterricht auszubilden. Hierfür kommen auch Personen in Betracht, die durch eine praktische Berufsschule hindurchgegangen und für die erzieherische Aufgabe der Schule ausgebildet sind. Zweckmäßige Verbindungen - etwa Zeichen- und Werkunterricht, Nadelarbeits- und Haushaltsunterricht u. a. - sind zu erstreben. Die Ausbildungsanstalten müssen eine Verbindung zur Hochschule suchen." (211)

Die Formulierung des Leitsatzes läßt erkennen, daß es dem Ausschuß nicht gelungen ist, die terminologischen Unklarheiten zu beseitigen. Noch deutlicher wird dies in einer Aussage zur Ausbildung der Lehrer, die in Anlehnung an einen Antrag des Dresdener Stadtschulrates Wilhelm Hartnacke in den LS 12 aufgenommen worden ist. Darin heißt es: "In den Lehrerbildungsanstalten ist, wo dies noch nicht geschieht, der Gedanke der geistigen und werklichen Arbeitsschule für die zukünftige Berufstätigkeit fruchtbar zu machen." (212)

Der K u n s t u n t e r r i c h t , dessen Umgestaltung seit Beginn des 20. Jahrhunderts in immer stärkerem Maße gefordert wird, erfährt auf der RSK nur eine globale Behandlung. Von Ausnahmen abgesehen, kommen nur Pädagogen zu Wort, die sich für seine V e r b e s s e r u n g u n d A u s w e i t u n g einsetzen. Die nähere Erörterung des Kunstunterrichts obliegt dem 7. Ausschuß. Hauptsprecher zu diesem Problemkreis

sind Lehrer Friedrich von Borstell und Schulinspektor Karl Götze, die beide aus Hamburg, dem Zentrum der Kunsterziehungsbewegung, kommen. Professor Philipp Franck, der Direktor der staatlichen Kunstschule Berlin, engagiert sich hier ebenfalls stark. Was auf der RSK zum Kunstunterricht vorgetragen wird, ist am 11. Juni in einer Sitzung des Deutschen Werkbundes vorbesprochen worden.

Im Jahre 1920 ist der Umfang des Begriffs Kunsterziehung wesentlich größer als heute. Welche Bereiche dieser Terminus zu diesem Zeitpunkt umfaßt, soll folgende Übersicht verdeutlichen:

Kunsterziehung

<u>Wortkunst</u>	<u>Tonkunst (Musik)</u>	<u>Bildende Kunst</u>	<u>Körperkultur</u>
Sprech- technik und Pflege des Gehörs	Gesang Instrumental- musik hören und pflegen	Malen Zeichnen Formen Ausschneiden sonstige künst- lerische Werk- tätigkeiten (Kultur der Handschrift)	Gymnastik Tanz Körperkultur in Bewegung und Kleidung
Schauspiel			

Die Wortkunst zu pflegen, ist Aufgabe der Deutschlehrer; die Pflege der Körperkultur geschieht vorwiegend im Rahmen des Unterrichts in den Leibesübungen. Bildende Kunst und Tonkunst (Musik) werden dagegen in gesonderten Fächern erteilt. Die Aufgaben des Unterrichts in bildender Kunst überschneiden sich mit denen des Werkunterrichts.

Der Unterricht in den selbständigen Bereichen der Kunsterziehung soll nach Auffassung der auf der RSK vertretenen Fachleute im 3. Schuljahr beginnen. Die Zielsetzung des Kunstunterrichts faßt A 7 in das Schlagwort "Erziehung durch die Kunst zur Kunst." (213) Dieser Satz soll die Doppelaufgabe charakterisieren, die dem Kunstunterricht gestellt ist: Er

soll einerseits die Gestaltungskräfte des Schülers entwickeln, zum anderen soll er die jungen Menschen empfänglich machen für die großen Werke der Kunst. Beide Aspekte sehen die Kunsterzieher in engem Zusammenhang. Sie sind der Meinung, daß die Kinder durch eigenes Schaffen in die Lage versetzt werden, die Künstler und ihre Schöpfungen zu verstehen und zu erleben.

Alle Forderungen, die die Vertreter der Kunsterzieher auf der RSK hinsichtlich der **L e h r k r ä f t e** erheben, sollen für Lehrende beiderlei Geschlechts gelten. Hohe Ansprüche an die künstlerischen Qualitäten der Lehrer stellt Ludwig Pallat, der Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. In seinem mit Blickrichtung auf die RSK verfaßten Aufsatz über die "Kunsterziehung" (214) drückt er den Wunsch aus, **j e d e r V o l k s e r z i e h e r s o l l e e i n K ü n s t l e r s e i n .** Die Mitglieder des A 7 sprechen etwas bescheidener davon, daß jeder Lehrer **i n s e i n e r A r t** ein Künstler sein solle. Zwei Bedeutungsgehalte werden hier von den Vertretern der Kunsterziehungsbewegung miteinander vermengt: Kunst als methodisches Geschick im Sinne der sogenannten Unterrichtskunst und Kunst als Fähigkeit zur Werkschöpfung. Diese terminologische Unklarheit führt auf der RSK zu teilweise verschwommenen Aussagen.

Um den Kunstunterricht auf ein höheres Niveau zu bringen, streben die Mitglieder des A 7 **b e d e u t s a m e V e r -**
ä n d e r u n g e n i n d e r L e h r e r b i l d u n g
a n. Sie halten es für notwendig, daß **a l l e n L e h -**
r e r n in ihrer Ausbildung die Möglichkeit gegeben wird, künstlerische Anlagen nach Begabung und Neigung zu entwickeln. Deshalb fordern sie, für den Kunstunterricht an den bestehenden Lehrerbildungsanstalten qualifizierte Lehrkräfte anzustellen und im Zuge der Reform der Lehrerbildung Einrichtungen für die technisch-künstlerische Ausbildung zu schaffen. Hinsichtlich der Berufsvorbereitung der **F a c h l e h r e r f ü r K u n s t u n t e r r i c h t** verlangt der Ausschuß, daß sie der der wissenschaftlichen Lehrer nach der allgemeinen und pädagogischen Seite hin **g l e i c h a r t i g ,** in der be-

sonderen Fachausbildung gleich w e r t i g sein soll. (215)
Bei diesen Bemühungen sprechen auch standespolitische Motive mit. Die Kunsterzieher hoffen, über die verbesserte Ausbildung die wirtschaftliche Gleichstellung mit den wissenschaftlichen Lehrern erreichen und ihr Sozialprestige erhöhen zu können. Über zu geringes Ansehen im Kollegium beklagen sich vor allem die Kunsterzieher der höheren Schule. Diese Lehrergruppe drängt deshalb besonders energisch auf Veränderung. In ihren Bestrebungen wird sie unterstützt durch Gustav Louis, der in einem seiner Leitsätze zur Lehrerfrage feststellt: "Gesangslehrer, Zeichenlehrer und Turnlehrer an den Lehrerbildungsanstalten bedürfen einer vollen akademischen Fachausbildung." (216)

Auf die A u s b i l d u n g v o n K u n s t e r z i e -
h e r n geht auch Eduard Spranger ein. Die Ausbildung soll seiner Auffassung nach "für Zeichenlehrer auf zentralen Zeichenhochschulen oder entsprechenden Abteilungen der Kunsthochschulen, für Musiklehrer auf den Hochschulen für Musik, für Turnlehrer auf einer Turnakademie" (217) erfolgen. Spranger fordert ferner, daß die künstlerischen Bereiche, die wie die Gymnastik und die Wortkunst keine selbständigen Schulfächer sind, in der allgemeinen Lehrerbildung hinreichend berücksichtigt werden sollen. Vor allem der spätere Deutschlehrer müsse mit der Kunst in enge Beziehung gebracht werden.

Als geeigneten A u s b i l d e r f ü r d i e L e h -
r e r sehen die im A 7 versammelten Kunsterzieher - wegen des hohen fachlichen Anspruchs - den s c h a f f e n d e n K ü n s t l e r an. Demgegenüber herrscht keine Übereinstimmung darüber, ob und in welchem Umfang p ä d a g o g i s c h nicht v o r g e b i l d e t e K ü n s t l e r als Lehrkräfte in den a l l g e m e i n b i l d e n d e n S c h u l e n eingesetzt werden können. Folgende Auffassungen stehen sich gegenüber: 1. Der schaffende Künstler ist die geeignetste Persönlichkeit für den Kunstunterricht. 2. Dem Künstler fehlt häufig das pädagogische Können; er findet sich überdies schwer in die Kleinarbeit, die der Dienst an der Gemeinschaft fordert. In den Verhandlungen

erklären sich schließlich auch die Vertreter der unter Punkt 2 wiedergegebenen Auffassung bereit, Künstlern die Lehrtätigkeit zu ermöglichen. Sie verlangen jedoch, bei der Erteilung von Lehraufträgen eine **s o r g f ä l t i g e A u s w a h l** zu treffen, um Schule und Künstler vor Mißgriffen zu bewahren. In der Diskussion einigen sich die Mitglieder des A 7 schließlich auf die Formel: "Hervorragend tüchtige Künstler und Kunsthandwerker sollen unter besonderen Bedingungen zu einer entsprechend gleichwertigen Prüfung als Lehrer der Kunst zugelassen und nach erfolgreicher Probezeit angestellt werden." (218)

A 7 ist sich bewußt, daß für eine durchgreifende Verbesserung des Kunsterziehungsunterrichts weder die äußeren Bedingungen, noch eine genügende Anzahl qualifizierter Fachlehrer vorhanden sind. Seine Mitglieder geben sich deshalb zunächst mit bescheideneren Maßnahmen zufrieden und fordern in einem LS für eine Übergangszeit: "a) daß die Schule in ihrer gesamten Bildungsarbeit mehr als bisher die Sinne, die Ausdrucksmittel und das Formgefühl der Jugend entwickelt, b) **d a ß d i e K u n s t f ä c h e r (W o r t k u n s t u n d M u s i k , b i l d e n d e K u n s t u n d K ö r p e r k u l t u r) u n d d e r e n V e r t r e t e r d e n w i s s e n s c h a f t l i c h e n F ä c h e r n u n d d e r e n V e r t r e t e r n g l e i c h w e r t i g e r a c h t e t w e r d e n .**" (219)

Den Anliegen der **S p o r t l e h r e r** wird auf der RSK nur geringes Interesse entgegengebracht. Erst auf Drängen ihrer Vertreter sind die Fragen des Turn- und Sportunterrichts nachträglich in das Programm aufgenommen worden. Über diesen Themenkreis berät A 11 b (Körperliche Erziehung). Diesem Ausschuß gehören überwiegend sportinteressierte Pädagogen und Vertreter der Städte an.

Nach Auffassung der Sportlehrer sollen die **L e i b e s - ü b u n g e n v o r a l l e m i m I n t e r e s s e d e r V o l k s g e s u n d h e i t z u r V o l k s - s i t t e** werden. Deshalb halten sie es für notwendig, daß

dem Turn- und Sportunterricht in den Schulen wesentlich größere Bedeutung beigemessen wird. Verbündete finden die Sportlehrer in den Vertretern der Gemeinden. Schon bei der Vorbereitung zur RSK hat sich Léon Wespy für die Ausweitung und Verbesserung des Unterrichts in Leibesübungen eingesetzt. Der Senator aus Hannover hat seine Forderung damit begründet, daß durch die Auflösung des Heeres am Ende des Weltkrieges der "Jugend eine Hochschule körperlicher Ausbildung und Erziehung zu Zucht und Ordnung verloren gegangen" (220) sei und dafür Ersatz geschaffen werden müsse. Auf der RSK selbst finden die Turn- und Sportlehrer einen eifrigen Verfechter ihrer Sache in Oberbürgermeister Alexander Dominicus aus Berlin-Schöneberg. Dominicus fungiert im Ausschuß als BE und berichtet auch in der VV am 17. Juni über die Beratungen.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Verbesserung des Turn- und Sportunterrichts sehen die Mitglieder des A 11 b darin, das **A n s e h e n d e s F a c h e s L e i b e s ü b u n g e n** zu erhöhen. Zu diesem Zweck sollen nach ihrer Auffassung folgende äußere Maßnahmen durchgeführt werden: Die Leibesübungen sollen zum **H a u p t f a c h** erhoben werden; die Befreiung vom Turnunterricht soll nur noch auf Grund eines amtsärztlichen Attestes erfolgen; die Schüler sollen verpflichtet werden, das Schwimmen zu erlernen, sofern Gelegenheit dazu vorhanden ist. Die weitestgehende Forderung der Ausschußmitglieder geht dahin, die **t ä g l i c h e S p o r t - s t u n d e** einzuführen. Da sie nicht damit rechnen, daß dies auf absehbare Zeit erreicht werden kann, stellen sie ein Minimalziel auf, das sofort angestrebt werden soll: Drei Stunden Leibesübungen wöchentlich vom 10. Lebensjahr an, dazu ein Spielnachmittag.

Die Erreichung der hochgesteckten Ziele hängt auch und nicht zuletzt davon ab, daß die Schulen **m e h r u n d b e s s e r a u s g e b i l d e t e S p o r t l e h r e r** erhalten. Deshalb widmet der A 11 b einen größeren Teil der Beratungen den Lehrern und besonders der Lehrerbildung. Zunächst führen die Mitglieder dieses Ausschusses eine Grundsatzdiskus-

sion darüber, ob der Turn- und Sportunterricht von Fachlehrern erteilt werden oder eine Aufgabe der gesamten Lehrerschaft sein soll. Während Alexander Dominicus als Träger der Leibesübungen den Fachlehrer wünscht - seine Vorstellungen hierzu decken sich mit denen der Deutschen Turnerschaft und des Zentralausschusses für Volks- und Jugendpflege -, möchte die Mehrheit der Ausschußmitglieder den Turnunterricht zur Aufgabe der gesamten Lehrerschaft machen. Ein Vertreter der Bayerischen Lehrerschaft, Hauptlehrer und Landtagsabgeordneter Friedrich Bühler, verlangt, der Klassenlehrer solle zugleich Turnlehrer seiner Klasse sein. In völlig einseitiger Betrachtungsweise steigert er sich dann zu der Forderung, "daß diejenige Kategorie Lehrer, die nicht in der Lage sei, Turnunterricht zu erteilen, innerhalb eines Jahrzehnts abgestoßen" (221) werden müsse. Dominicus hält ihm entgegen, es sei unrealistisch, alle Lehrer zu vollwertigen Turnlehrern machen zu wollen. Und Oberturnlehrer L. Zobel aus Berlin-Friedenau, ein führendes Mitglied des Deutschen Turnlehrervereins, begegnet der Forderung seines bayerischen Kollegen mit dem Hinweis, daß dort, wo Fachlehrer angestellt worden seien, eine Besserung des Unterrichts eingetreten sei.

Obwohl die Mehrheit der Ausschußmitglieder die Mitwirkung aller Lehrer beim Turn- und Sportunterricht für erstrebenswert hält, befürchtet sie, dieses Ziel wegen des geringen Interesses in weiten Kreisen der Lehrerschaft nicht erreichen zu können. Deshalb nähert sie sich dem von Dominicus vertretenen Standpunkt an. Schließlich einigt sich A 11 b auf eine Formel, die beide Gesichtspunkte berücksichtigt: "Die körperliche Erziehung der Jugend ist Aufgabe der Gesamtlehrerschaft. Jeder Lehrer soll in seiner Ausbildung einen Lehrgang für Leibesübungen durchmachen. Leibesübungen sind vollwertiges Prüfungsfach aller Lehrerprüfungen. Mit der körperlichen Erziehung der Jugend sind an allen mehrstufigen Schulen Fachturnlehrer zu beauftragen." (222)

Um die allgemeine Sportausbildung der Lehrer schnell zu verbessern und - im Hinblick auf Preußen - dem Erlaß des Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 4. Dezember 1919 über die "Fachturnlehrer an den preußischen Lehrerbildungsanstalten" (223) zu entsprechen, erhebt der A 11 b in Anlehnung an einen von Dominicus formulierten LS folgende Forderung: "An allen Lehrerbildungsanstalten sind schleunigst Fachlehrer zu verwenden." (224) In diesem Zusammenhang wird im Ausschuß darauf verwiesen, daß an den Seminaren durch die Anstellung von Fachlehrern für Musik das gesamte musikalische Leben in erheblichem Maße gefördert worden sei. - Im Hinblick auf die Ausbildung der Fachlehrer für den Turn- und Sportunterricht sind die Mitglieder des Ausschusses einhellig der Auffassung, daß eine beträchtliche Niveauerhöhung erreicht werden muß. Sie stimmen auch darin überein, daß die Berufsvorbereitung sofort verbessert werden muß. Die bis zum Zeitpunkt der RSK der Berufsvorbereitung dienenden, meist nur einige Monate dauernden Lehrgänge an Turnlehrerbildungsanstalten oder gar die noch kurz zuvor in Preußen üblichen "Schnellpressen von 6 Wochen" (225) werden von ihnen als völlig unzureichend angesehen. Der A 11 b einigt sich auf folgende Maßnahmen, die sofort in Angriff genommen werden sollen: Die bestehenden Turnlehrerbildungsanstalten sollen ausgebaut werden und den Charakter von Hochschulen erhalten. Soweit es noch nicht der Fall ist, soll eine mindestens einjährige Ausbildung eingeführt werden. Johannes Steffen aus Lübeck, der im Auftrag des Deutschen Reichsausschusses für Leibesübungen an der RSK teilnimmt, schlägt während der Beratungen vor, den Stoffkanon in Anlehnung an die zunächst noch private Hochschule für Leibesübungen festzulegen. In die gemeinsamen Leitsätze nimmt der Ausschuß eine Aussage über die inhaltliche Gestaltung der Sportlehrerbildung nicht auf.

Eingehend diskutiert A 11 b mögliche Dauerlösungen. Die Ausschußmitglieder gelangen zur Übereinstimmung darüber, daß die Fachlehrer für Leibesübungen nach erfolgreichem Besuch der höheren Schule an einer staatlichen Hochschule ausgebildet werden sollen. In der Regel denken die Ausschußmitglieder an eine Hochschule speziell für Turnlehrer. Eine Ausnahme macht Landesschulrat Otto Böse aus Braunschweig. Er hält im Interesse einer soliden pädagogischen Ausbildung das Studium der Sportlehrer an einer allgemeinen Hochschule für erforderlich.

In der Forderung, die Sportlehrer auf besonderen Hochschulen auszubilden, stimmt der A 11 b mit Aloysia Pfennings und Eduard Spranger überein. Ein wesentlicher Unterschied besteht jedoch darin, daß der Ausschuß, anders als die beiden BE des A 9, die Reifeprüfung zur Voraussetzung für das Studium machen will. Eine (voll-)akademische Ausbildung, wie sie Gustav Louis für die Sportlehrer der höheren Schule vorschlägt, wird von den Ausschußmitgliedern nicht ausdrücklich gefordert.

Bei der Frage der Studiendauer gehen die Auffassungen im A 11 b auseinander. Dominicus fordert für die Sportlehrer eine Ausbildung von 6 Semestern. Ein Studium dieser Länge ist jedoch nach Ansicht der Ausschußmehrheit aus wirtschaftlichen Gründen nicht vertretbar. Unterstützt wird die Forderung des Schöneberger Oberbürgermeisters durch Direktor Henrich von der Landesturnanstalt München und durch Landesschulrat Böse. Beide sind, wie bereits an anderer Stelle angedeutet worden ist, der Auffassung, daß sich bei der Einstufung der Sportlehrer in eine höhere Besoldungsklasse genügend junge Menschen zu einem sechssemestrigen Studium bereitfinden werden. Sportlehrer Wilhelm Hacker aus München geht sogar über die von Dominicus erhobene Forderung hinaus. Er verlangt 8 Semester und hält auch in einer Übergangszeit 4 Semester für notwendig. Gymnasialdirektor Oscar Berger aus Aschersleben, dem 6 Semester bereits als zu viel erscheinen, entgegnet Hacker, in einem achtsemestrigen Studium müßte man

"den Wissensstoff mühsam zusammenstopfen, um die Zeit zu füllen" (226). Der Münchner Sportlehrer betont demgegenüber, die Erfahrung zeige, daß für 8 Semester genügend Lehrstoff vorhanden sei. Ein solch umfassendes Studium sei erforderlich, weil der Fachlehrer nicht nur Turn- und Sportunterricht erteilen, sondern darüber hinaus die gesamte Körperbildung an seiner Schule leiten solle.

Der Ausschuß läßt durch Oberbürgermeister Dominicus in der VV am 17. Juni erklären, daß in den gemeinsamen Leitsätzen enthaltenen Grundsätze - somit auch die für die Ausbildung der Lehrkräfte - sinngemäß für das weibliche wie für das männliche Geschlecht gelten sollen. Noch weiter geht Elisabeth Altmann, die Vorsitzende des Deutschen Vereins für technische Lehrerinnen, wenn sie in der Diskussion über die Lehrerfrage in der VV am 14. Juni ausführt: "Was die Turnlehrerinnen anbetrifft, so verlangen wir selbstverständlich dieselbe Ausbildung für die Turnlehrerinnen wie für die Turnlehrer."

(227) Elisabeth Altmann weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, daß es der angehenden Sportlehrerin freigestellt werden müsse, ob sie sich auf die Leibesübungen spezialisieren oder andere Fächer - insbesondere Nadelarbeit und Hauswirtschaft - hinzunehmen wolle. Hinsichtlich des Einsatzes der Lehrerinnen hält es Regierungsrat Hanno Bohnstedt vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für unumgänglich, an kleineren Schulen aus organisatorischen Gründen den Turn- und Sportunterricht und den Handarbeitsunterricht für Mädchen von den gleichen Kräften erteilen zu lassen. Er moniert in diesem Zusammenhang, daß in den Leitsätzen des A 11 b ein Hinweis darauf fehle, daß die Forderungen für kleinstädtische und dörfliche Verhältnisse nicht in vollem Umfang anwendbar seien. Oberturnlehrer Zobel bezeichnet die Kombination von Sport und Handarbeit im Unterschied zu Bohnstedt sogar als allgemein wünschenswert, da die Handarbeit einen Ausgleich für die physischen Anstrengungen

bei den Leibesübungen biete.

A 11 b geht auch kurz auf die Leibesübungen an den Universitäten und Hochschulen ein. Er erhebt in einem LS hierzu u. a. die Forderungen, an diesen Institutionen hauptamtliche Sportlehrer anzustellen, jeden Studenten zu verpflichten, sich während seines Studiums auf einem Gebiete der Leibesübungen regelmäßig zu betätigen. Alexander Dominicus, Otto Böse und der Referent im Reichsministerium des Innern Mallwitz berichten im Ausschuß über Entschlieûungen von Studenten mit gleichlautenden Forderungen. Mallwitz weist insbesondere auf die Beschlüsse der Hallenser Tagung der Hochschullehrer und Studentenausschüsse hin." (228) Auf seinen Wunsch wird in den LS des Ausschusses ein Hinweis auf die Übereinstimmung mit den Hallenser Beschlüssen aufgenommen.

Handarbeit für Mädchen ist im Jahre 1920 bereits ein fester Bestandteil des Lehrplans. Trotzdem gehen auf der RSK die Auffassungen darüber auseinander, welche Bereiche dieses Fach umfassen soll. In der engsten Fassung steht der Begriff für Nadelarbeit, in der weitesten für die gesamte Hauswirtschaft. Der Handarbeitsunterricht wird in der Regel von den als Technische Lehrerinnen bezeichneten "Arbeitslehrerinnen für Nadelarbeit, Hauswirtschaft und Turnen" (229) erteilt.

Zur Berufsvorbereitung der Technischen Lehrerinnen werden auf der RSK nur wenige Aussagen gemacht. Als Voraussetzung für die Zulassung zum Studium wird überwiegend das Abitur gefordert. Zur Ausbildung dieser Lehrergruppe unterbreitet Elisabeth Altmann in der VV am 14. Juni konkrete Vorschläge. Die Berufsvorbereitung soll ihrer Vorstellung nach insgesamt vier Jahre umfassen. Die Vorsitzende des Deutschen Vereins der technischen Lehrerinnen setzt sich für die Schaffung von Bildungsstätten ein, in denen die besonderen Fachkenntnisse ausgebildet werden

können. Sie ist der Auffassung, "eine allzulange wissenschaftliche Ausbildung würde die praktischen Fähigkeiten, die wir für unseren Beruf ja unbedingt nötig haben, verkümmern lassen (230). Die Fachausbildung soll drei Jahre umfassen. Daran soll sich das sogenannte P - J a h r anschließen, das der Einführung in die Schulpraxis dient. - Elisabeth Altmann legt Wert darauf, daß den in dieser Form ausgebildeten Technischen Lehrerinnen das Recht zugebilligt wird, Universitätsvorlesungen zu besuchen und sich durch ein Aufbaustudium für höhere Stellen (Gewerbelehrerinnen, Inspizientinnen etc.) zu qualifizieren.

Eduard Spranger will, wie er in einem LS kurz erwähnt und im SB näher erläutert, zur Ausbildung der Lehrerinnen für spezifische Frauenschulfächer F r a u e n h o c h s c h u l e n errichten lassen - darauf wird im Abschnitt über die Berufsvorbereitung der Berufs- und Fachschullehrer näher eingegangen werden. Der Gedanke der Frauenhochschule wird von Aloysia Pfennings aufgegriffen und befürwortet. In ihren mündlichen Berichten bei der VV über die Lehrerfrage am 14. Juni weist sie in diesem Zusammenhang darauf hin, daß in Leipzig, Köln und anderen Städten Ansätze hierfür vorhanden seien. Auf den Vorschlag der Berichterstatterin, für die Berufsvorbereitung der Lehrkräfte für künstlerisch-technische Bereiche geschlossene Bildungsgänge zu schaffen, ist bereits an anderer Stelle eingegangen worden.

Von mehreren Seiten wird auf der RSK die B e d e u t u n g der p ä d a g o g i s c h e n A u s b i l d u n g für die Technischen Lehrerinnen unterstrichen. Elisabeth Altmann verlangt in der VV am 14. Juni für sie die gleiche pädagogische Ausbildung, wie sie die anderen Lehrer erhalten. Richard Seyfert weist bei seinem Bericht über die Arbeit des A 5 (Arbeitsunterricht) in der VV am 18. Juni ebenfalls darauf hin, daß für diese Lehrergruppe wie auch für die Werklehrer eine gute pädagogische Ausbildung notwendig sei. Schließlich sind auch bei der von Eduard Spranger in einem LS erhobenen Forde-

rung, diesen Bereich der Berufsvorbereitung bei den Fachlehrern sofort zu verbessern, die Technischen Lehrerinnen mit erfaßt.

Auf die Bildungsgänge der Mittelschullehrer und der Lehrer für körperlich und geistig behinderte Kinder wird auf der RSK ebenfalls nur beiläufig eingegangen. Diese beiden Lehrergruppen unterscheiden sich von den anderen Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen dadurch, daß sie keine eigenständige Ausbildung besitzen.

An der Mittelschule wirken Lehrkräfte, die in der Regel VSL gewesen sind und sich durch eine Zusatzprüfung für diese Aufgabe qualifiziert haben. Wenn dieser Lehrergruppe auf der RSK wenig Beachtung geschenkt wird, so ist das vor allem darauf zurückzuführen, daß die ohnehin auf Preußen beschränkte Mittelschule zu diesem Zeitpunkt von untergeordneter Bedeutung und in ihrer Existenz umstritten ist. OL Ludwig Voß, BE zur Frage des Schulaufbaus, führt das weithin geringe Interesse an dieser Schulreform auf das Fehlen von Berechtigungen zurück. Wenn nur wenige Konferenzteilnehmer zur Ausbildung der Mittelschullehrer Stellung nehmen, so ist dies auch darauf zurückzuführen, daß die Vorstellungen über die geeignete Form der Mittelschule stark divergieren und sich daher ihre Gestaltung in der Folgezeit noch nicht absehen läßt. Johannes Tews, der Exponent des DLV, Professor Max Deutschbein vom Allgemeinen deutschen Neuphilologenverband, Professor Wilhelm Rein und andere Pädagogen wünschen die Mittelschule als Mittelstufe eines einheitlichen Schulbaus; Mittelschulrektor Ernst Buhtz, der Vorsitzende des Preußischen Vereins für das mittlere Schulwesen, Walther Lietzmann vom Deutschen Ausschuß für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht und einige OL setzen sich für eine selbständige sechsklassige Mittelschule ein, wie sie in Preußen besteht. Von mehreren Teilnehmern

der RSK wird die Mittelschule g a n z a b g e l e h n t . So bringt der vom Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht delegierte Peter Petersen in der von uns im Zusammenhang mit den Amtsbezeichnungen bereits erwähnten Erklärung in der VV über den Schulaufbau am letzten Konferenztag zum Ausdruck, daß er "aus pädagogischen und sozialen Gründen das Fortbestehen der preußischen Mittelschule als besonderer Schulform neben der allgemeinen Volksschule" (231) ablehne. Mit Petersen wenden sich der Leiter der Landeserziehungsheime Alfred Andreesen, Artur Buchenau von der Gesellschaft für soziale Pädagogik, zwei Delegierte des Katholischen (Volksschul-)Lehrerverbandes und ein Delegierter der christlichen Gewerkschaften in dieser Erklärung gegen die Mittelschule.

Nur Aloysia Pfenning und Gustav Louis machen auf der RSK Aussagen, die sich unmittelbar auf die B e r u f s v o r - b e r e i t u n g d e r M i t t e l s c h u l l e h r e r beziehen. Die Berichterstatterin zur Lehrerfrage bezeichnet es in ihrem SB als verfrüht, darüber zu entscheiden, ob im Zuge der Reform auf eine besondere Mittelschullehrerprüfung verzichtet werden könne. Vielleicht lasse sich die Ausbildung der Lehrer für Mittelschulen "mit der P. H. in der Weise verbinden, daß eine wahlfreie Fächer g r u p p e mit erweiterten Zielen und verlängerten Studien durchgeführt wird." (232) - Gustav Louis vertritt einen ähnlichen Standpunkt. Er konstatiert in seinem SB, daß an Mittelschulen und Fachschulen weitgehend Mittelschullehrer tätig sind, die auf Grund einer besonderen Prüfungsordnung ihre Lehrbefähigung erworben haben. Nach Umgestaltung der Lehrerbildung werden seiner Ansicht nach "hierfür zunächst Volksschullehrer in Betracht kommen, die auf der pädagogischen Akademie von der Gelegenheit, in einem einzelnen wissenschaftlichen oder künstlerischen Fach tiefergehende Studien zu betreiben, Gebrauch gemacht haben" (233). Der Sprecher des VagL regt in diesem Zusammenhang an, auch O b e r l e h r e r n m i t v o r - w i e g e n d e m I n t e r e s s e a n p r a k t i - s c h e r A n w e n d u n g die Möglichkeit zu geben, an

der Mittelschule zu arbeiten. Dieser Vorschlag verdient Beachtung. Die Zusammenarbeit von Oberlehrern und Volksschullehrern könnte unseres Erachtens dazu beitragen, Vorurteile abzubauen und Gegensätze zu überwinden.

Mit den Problemen der 1920 meist als heilpädagogische Anstalten bezeichneten Schulen und Heime für geistig und körperlich behinderte Kinder befassen sich auf der RSK fast ausschließlich die betroffenen pädagogischen Kreise selbst. Die Ursache dafür ist vor allem darin zu sehen, daß den meisten Konferenzteilnehmern die damit im Zusammenhang stehenden Probleme nicht ausreichend bekannt sind. Den Anliegen der Heilpädagogen wird jedoch weithin Verständnis entgegengebracht.

Zum Zeitpunkt der RSK wird die heilpädagogische Arbeit zu einem großen Teil von kirchlichen und privaten Vereinigungen getragen. Die Zahl der Anstalten reicht jedoch bei weitem nicht aus, um allen Kindern mit körperlichen und geistigen Gebrechen eine spezielle Betreuung zukommen zu lassen. Eine weitere Schwierigkeit ist, daß an den heilpädagogischen Anstalten in der Regel Volksschullehrer tätig sind, die keine Zusatzausbildung erhalten haben und deshalb dieser verantwortungsvollen Aufgabe nicht voll gewachsen sind. Ausgehend von diesen Unzulänglichkeiten, erheben die Vertreter dieses schulischen Bereichs klare Forderungen.

Gustav Wende vom Bund Deutscher Taubstummlehrer verliest im A 9 folgende grundsätzliche Erklärung: "Die Vereine der Lehrer an heilpädagogischen Anstalten (Blinden-, Taubstumm-anstalten, Schwerhörigen- und Hilfsschulen) im Reiche bitten um Aussprache folgender Forderung: Aus dem Wesen der Schulpflicht folgt die Verpflichtung des Staates, Lehrer für taubstumme, schwerhörige, sprachgebrechliche und blinde Kinder in deren besonderen

Lehrverfahren und dessen Grundlagen auszubilden." (234) Auf diese Forderung geht der Ausschuß nicht näher ein. Sie wird aber den Leitsätzen als Anhang beigelegt.

Zur Gestaltung des Bildungsganges der Lehrer für geistig behinderte Kinder läßt der Verband der Hilfsschulen Deutschlands durch seinen Delegierten Julius Grothe im A 9 erklären: "Im Einklang mit den Forderungen der allgemeinen deutschen Lehrerschaft fordern die Hilfsschullehrer für ihre zukünftige Ausbildung nach der Ausbildung für den Lehrerberuf eine dreijährige Praxis an der Grundschule, in welcher der Lehrer seine Neigung und Eignung für die Behandlung anormaler Kinder feststellen wird, und eine besondere pädagogische Ausbildung an der Hochschule, an der entsprechende Einrichtungen für diese Ausbildung zu schaffen wären." (235) Mit der allgemeinen Lehrerschaft, auf die hier hingewiesen wird, ist die große Zahl der im DLV organisierten VSL gemeint. - Auf der Konferenz erhalten die Lehrkräfte der heilpädagogischen Anstalten von den Mitgliedern des DLV jedoch keine direkte Unterstützung. Mittelbar unterstützt sie Johannes Tews, der in seinen Leitsätzen über den Schulaufbau auf die schulische Fürsorge für körperlich und geistig behinderte Kinder eingeht. Tews, nach dessen Plan für den "Aufbau der deutschen Volksschule" (236) die heilpädagogische Anstalt Teil des alle Schularten umfassenden einheitlichen Schulbaus sein soll, verlangt darüber hinaus eine besondere pädagogische Betreuung auch für sittlich gefährdete Kinder.

Eine ausreichende schulische Betreuung "für bildungsfähige blinde, schwachsinnige, taubstumme, schwachbefähigte, schwerhörige, sprachleidende, verkrüppelte oder sonstwie körperlich oder geistig gebrechliche Kinder" (237) und im Zusammenhang damit eine spezielle Berufsvorbereitung für heilpädagogische

Anstalten fordert auch A 17 (Jugendwohlfahrt und Schule) in einem einstimmig angenommenen Leitsatz. Dieser Ausschuß hält die Forderung für gerechtfertigt, "weil hierzu Kenntnisse gehören, die außerhalb des bisherigen Bildungsganges der Lehrerschaft liegen" (238). Über Dauer und Aufbau des Studiums macht A 17 keine Angaben.

2.24 Um eine sachgerechte Berufsvorbereitung der Berufs- und Fachschullehrer

Das berufsbildende Schulwesen findet auf der RSK nicht die Berücksichtigung, die seiner Bedeutung gemäß ist. Diese Tatsache wird von einigen Vertretern dieses Schulzweiges gerügt. Ingenieur Alfred Barth aus Frankfurt am Main, der auf der Konferenz den Deutschen Gewerbeschulverband vertritt, kritisiert, daß den Fachschullehrern kein BE zur Lehrerfrage zugestanden worden ist. Alfred Kühne vom Preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe zeigt sich enttäuscht darüber, daß das Berufs- und Fachschulwesen nicht als Tagesordnungspunkt in das Programm der VV aufgenommen worden ist; seine Enttäuschung wird von den Vertretern der Wirtschaft geteilt. Als Gründe für die mangelnde Bereitschaft, sich mit den berufsbildenden Schulen zu befassen, lassen sich ausmachen: ungenügende Kenntnis dieses noch jungen Bereiches des Bildungswesens und Geringschätzung wirtschaftlicher und technischer Tätigkeit durch die sogenannten gebildeten Kreise. Wenn der 3. Ausschuß, der Fragen der Berufs- und Fachschulen zu behandeln hat, trotz der ungünstigen Situation fruchtbare Arbeit leisten kann, so dank umfangreicher Vorarbeiten des Preußischen Gewerbeamtes und des Preußischen Vereins für Fach- und Fortbildungsschulen. Auf der Grundlage des Artikels 145 der RV von 1919, der den Besuch der Berufsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahr zur Pflicht macht, haben Ministerialdirektor von Seefeld und

Fortbildungsschulinspektor Haumann aus Berlin einen Gesetzentwurf erarbeitet, den sie dem Ausschuß vorlegen. Dieser Entwurf wird nach eingehenden Beratungen in modifizierter Form angenommen. Auf die Ausbildung der Berufs- und Fachschullehrer geht A 3 nur am Rande ein. Ihre Vorstellungen hierzu entwickeln die Vertreter des berufsbildenden Schulwesens vorwiegend in der VV über die Lehrerfrage am 14. Juni und im A 9.

In dem Bemühen, zu klaren Aussagen zu kommen, grenzt A 3 die Begriffe Berufsschulen und Fachschulen gegeneinander ab. Als **B e r u f s s c h u l e** bezeichnet er eine Teilzeitschule, die der Ergänzung und Vertiefung der Berufsausbildung dient. Der Name Berufsschule kennzeichnet nach Auffassung der Ausschußmehrheit die Aufgaben dieser Schule besser als die bis dahin gebräuchliche Bezeichnung Fortbildungsschule. Schulen, die auf Berufe vorbereiten, nennt der Ausschuß **F a c h s c h u l e n**. Sie sind ausschließlich als Vollzeitschulen gedacht. Zu diesen beiden Formen soll auf Vorschlag Alfred Kühnes als neuartiges berufsorientierter Schultyp die **W i r t s c h a f t s s c h u l e** (239) hinzukommen. Diese Institution soll nach der Vorstellung des preußischen Regierungsvertreters **Führer für politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Organisationen** heranbilden. Zur Ausbildung der Berufs- und Fachschullehrer hat Alfred Kühne bereits in seinem für die RSK verfaßten Aufsatz "Das Fach- und Fortbildungsschulwesen" (240) Stellung genommen. Er erhebt darin die Forderung, daß an diesen Schulen **m i n d e s t e n s z u z w e i D r i t t e l n h a u p t a m t l i c h e L e h r k r ä f t e** tätig sein sollen und als **n e b e n a m t l i c h e K r ä f t e t ü c h t i g e B e r u f s f a c h l e u t e** herangezogen werden sollen. Er räumt dabei ein, daß in kleineren Städten mit einem größeren Anteil von nebenamtlichen Kräften gerechnet werden müsse, wenngleich man, wie sich im Land Baden gezeigt habe, ein hauptamtlicher Berufsschullehrer **i n m e h r e r e n O r t e n** eingesetzt werden könne. - Auch Léon Wespy hat

bereits bei der Vorbereitung zur RSK gefordert, daß die Berufsschüler überwiegend von hauptamtlichen Lehrkräften unterrichtet werden sollen.

Alfred Kühne trifft in seinem Aufsatz dann die Feststellung, daß die Frage, in welcher Weise die Ausbildung der Fachschullehrer erfolgen soll, weitgehend beantwortet ist. Auch für Lehrer an kaufmännischen Schulen sei die geeignete Ausbildungsform gefunden worden. Noch nicht geklärt sei dagegen, wie der Bildungsgang der Gewerbelehrer gestaltet werden soll. Als günstige Lösung sieht er an, die Lehrer für die gewerbliche Berufsschule nach dem Muster Württembergs an **T e c h - n i s c h e n H o c h s c h u l e n** ausbilden zu lassen. Hier trifft sich Kühne mit Spranger, der für technische Fachlehrer ebenfalls ein Studium an der TH vorschlägt. Bei der Auswahl der Lehrkräfte kommt es dem Vertreter des preußischen Handelsministeriums wesentlich auf den Persönlichkeitswert an. Der Berufsschullehrer müsse **q u a l i f i z i e r t e r** Fachmann und Erzieherpersönlichkeit sein. Das ist eine Forderung, die auch Alfred Barth erhebt.

Auf der RSK selbst befaßt sich Kühne eingehend mit Fragen der Gestaltung des beruflichen Schulwesens. Vorschläge zur Ausbildung der Lehrer macht er hier jedoch nur im Hinblick auf die von ihm konzipierte **W i r t s c h a f t s s c h u - l e**. Wie er im A 3 und in der VV über die Berufs- und Fachschulen ausführt, sollen an diesem Schultyp neben Handelslehrern auch Juristen, Volkswirtschaftler, Historiker und Germanisten unterrichten. Voraussetzung sei jedoch, daß sie **s o z i a l e G e s i n n u n g u n d n a t ü r - l i c h e s L e h r g e s c h i c k** besitzen. Hier zeigt sich bei ihm eine Unterschätzung der erziehungswissenschaftlichen Komponente bei der Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit, die auf der RSK auch bei anderen Vertretern des beruflichen Schulwesens zutage tritt.

Alfred Barth macht zur Ausbildung der Berufs- und Fachschullehrer **d e t a i l l i e r t e V o r s c h l ä g e**. Im Unterschied zu Alfred Kühne befriedigt ihn das Ausbildungs-

niveau bei den Fachschullehrern und den Lehrern der kaufmännischen Schulen nicht. Die Ausbildung an besonderen Seminaren hält er für unzureichend. Seiner Ansicht nach benötigen alle Lehrer der berufsbildenden Schulen ein wissenschaftliches Studium des Fachgebietes wie der Erziehungswissenschaft. Die Berufsschullehrerinnen für Hauswirtschaft und Nadelarbeit will er dabei nicht ausgenommen wissen. Das Schulwesen müsse jedoch so umgestaltet werden, daß ein tüchtiger junger Mensch vom Lehrling zum Lehrer aufsteigen könne.

Für die Ausbildung der Berufs- und Fachschullehrer schlägt Barth in der VV über die Lehrerfrage am 14. Juni folgende Wege vor:

"a) Höhere allgemeine Schule bis zur oberen Reife (Maturum), mindestens ein Jahr praktische Tätigkeit, dreieinhalb bis vier Jahre Hochschulstudium, akademische Abschlußprüfung; das Seminar-Abgangszeugnis wird dem Maturum gleichgestellt, das Studium erstreckt sich auf die Fachwissenschaft (wie beim Diplomingenieur), zu einem Teil auf Wirtschaftswissenschaft, Staatsbürgerkunde und Pädagogik.

b) Allgemeine Schule bis zur mittleren Reife (Einjähriges), mindestens zwei Jahre Lehrzeit mit Besuch der Pflichtschule, womöglich Gesellenprüfung, dann zwei bis drei Jahre höhere Fachschule, damit Erreichung der oberen Reife, weitere praktische Berufstätigkeit, womöglich Meisterprüfung, ergänzendes Hochschulstudium (zwei bis drei Jahre), vor allem in Wirtschaftswissenschaft und Pädagogik, sowie in wissenschaftlicher Behandlung von Fachfragen. Akademische Abschlußprüfung wie vorher unter Anrechnung früher abgelegter fachlicher Prüfungen.

c) Nur für ganz hervorragend Begabte: Volksschule, mindestens drei Jahre Lehrzeit und gewerbliche Pflichtschule, Gesellenprüfung, ergänzender Lehrkurs bis zur mittleren Reife, dann wie unter b. Das Hochschulstudium erfolgt in der Abteilung des gewählten Fachgebietes, nicht etwa in einer besonderen

Abteilung für Lehrerbildung; für die Künstler kommen Kunsthochschulen ergänzend in Frage. Für Lehrkräfte an Pflichtschulen kleinerer Orte tritt neben das Hauptfachgebiet ein Nebenfach." (241)

Hinter diese Anforderungen will der Vertreter des Deutschen Gewerbeschulverbandes auf keinen Fall zurückgehen. Die Notwendigkeit derart umfassender Ausbildungsgänge leitet er aus den Aufgaben ab, die seiner Auffassung nach von den Lehrern an den Berufs- und Fachschulen bewältigt werden müssen. Im einzelnen führt er dazu aus: "Der Schüler soll nicht etwa fachlich gedrillt werden; die Fachschulen sollen auch Erziehungsschulen sein. Die Anlagen und Fähigkeiten der Schüler sollen geweckt und entwickelt, die Vorstellungs-, Gestaltungs- und Denkkräfte sollen gebildet werden, Gefühls- und Willensleben, Charakter, Phantasie und Verstand. Der junge Arbeiter wie der Gehilfe soll eindringen in das 'Warum' seiner Arbeit, soll Grundlage und Ziel seiner Arbeit verstehend und forschend erfassen. Er muß in seinem Arbeitsgebiet wissenschaftlich denken lernen." (242) Der fachliche Lehrstoff bedarf seiner Auffassung nach einer Erweiterung nach der wirtschaftlichen und bürgerkundlichen Seite hin; andere allgemeinbildende Stoffe lehnt er als berufsfremd ab. Die Bedeutung der Allgemeinbildung wird von Barth offensichtlich unterschätzt. Zustimmung muß man ihm jedoch, wenn er feststellt, daß berufliche Bildungsgüter nicht minderwertiger als allgemeine Bildungsgüter seien.

Mit der Ausbildung von Lehrerinnen für spezifisch weibliche Bildungseinrichtungen befaßt sich Eduard Spranger näher. Spranger, der die lose Vereinigung der Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminare, der Jugendleiterinnenkurse und vielleicht auch der sozialen Frauenschulen zu sozialpädagogischen Fraueninstituten empfiehlt, gibt in seinem SB folgende Anregung: "Die

Ausbildung der Lehrkräfte für diese Anstalten, soweit sie ein spezifisch weibliches Bildungsgut erarbeitet haben, müßte an eine oder zwei Hochschulen für Frauen in Deutschland verlegt werden (vgl. meine Schrift: Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung, Leipzig 1916). Von hier aus könnte die Versorgung derjenigen Lehrstellen an allgemeinen und sozialen Frauenschulen erfolgen, die weniger der Pflege einer Wissenschaft, als eines spezifisch weiblichen und mütterlichen Ethos und eines praktischen Erziehungsgeistes zur Aufgabe haben." (243)

Von den Lehrern der allgemeinbildenden Schulen werden keine Vorschläge zur Gestaltung der Ausbildung der Berufs- und Fachschullehrer gemacht. Gustav Louis macht in seinen Leitsätzen jedoch eine Aussage, die die Frage der Berufsvorbereitung berührt. Er führt darin aus: "Die Stellung des Fachlehrers an Fachschulen muß geeignet vorbereiteten Volksschullehrern und Philologen zugänglich sein. - Für sie sind auch Männer der Praxis heranzuziehen, die über ein natürliches pädagogisches Geschick verfügen." (244) Diesen Forderungen des VagL-Vertreterers wird in den Verhandlungen von seiten der Berufsschulvertreter energisch widersprochen. Alfred Barth behauptet im Hinblick auf den ersten Teil der Aussage, es sei eine falsche Auffassung, daß man nach einem Studium der Pädagogik - etwa im Rahmen der Volksschullehrerbildung - ein (beliebiges) Fach mit Erfolg lehren könne. Die Methode könne sich erst aus der Sachkenntnis entwickeln. Die Erfahrung aus der Tätigkeit an der allgemeinbildenden Schule könne mangelndes Fachwissen nicht ersetzen. Deshalb müsse ein VSL oder ein OL, der Fachschullehrer werden wolle, zusätzlich eine vollwertige Fachausbildung erhalten. Der Weg über die allgemeine Lehrerbildung

sei jedoch ein Umweg und daher unzweckmäßig. Die Berufsschule dürfe nicht Anhängsel der Volksschule bleiben und benötige einen selbständigen Lehrerstand. - Alfred Kühne hebt in diesem Zusammenhang hervor, es sei nicht vertretbar, den Unterricht an gewerblichen Berufsschulen von Volksschullehrern erteilen zu lassen. - Besonders eindringlich demonstriert Ingenieur Albert Lenz vom Deutschen Ausschuß für technische Bildung die Unhaltbarkeit der Forderung, VSL und OL an Fachschulen einzusetzen, indem er in der VV am 14. Juni die von Louis erhobene Forderung wie folgt abwandelt: "Die Stelle eines Sprach- oder Geschichtslehrers muß geeignet vorbereiteten Architekten und Ingenieuren vorbehalten bleiben." (245)

Die Forderung des VagL-Vertreters, Berufspraktikern die Lehrtätigkeit an Berufs- und Fachschulen zu ermöglichen, wird von Alfred Barth und Alfred Kühne, den Hauptvertretern dieses Schulzweiges auf der RSK, ebenfalls zurückgewiesen. Kühne hält ihren Einsatz selbst dann nicht für wünschenswert, wenn sie eine zusätzliche pädagogische Ausbildung erhalten haben. Ein Vertreter des beruflichen Schulwesens, Max Gürtler vom Landesgewerbeamt Berlin, stimmt jedoch in dieser Frage mit Louis weitgehend überein. Er erklärt im A 9: "Bei Lehrkräften für Baugewerk-, Maschinenbau-, Kunstgewerbe-, Textil- und ähnlichen Fachschulen, die umfangreiche praktische Erfahrungen mitbringen müssen, wenn die Leistungen dieser Schulen auf ihrer bisherigen Höhe bleiben sollen, kann auf eine pädagogische Ausbildung vor Eintritt in den Lehrberuf verzichtet werden. Es ist aber dafür Sorge zu tragen, daß die Lehrkräfte während der ersten Jahre ihrer Lehrtätigkeit durch entsprechende Anleitungen bewährter Direktoren und älterer Lehrer oder durch Veranstaltungen genügende pädagogische Schulung erfahren." (246) Der Hamburger Stadtschulrat Umlauf, der - wie bereits aufgezeigt worden ist - auch bei der Ausbildung der Lehrer

für allgemeinbildende Schulen den Bezug zur Praxis für überflüssig hält, stimmt Gürtlers Forderung zu. Die Erklärung wird im Anhang zu den Leitsätzen des A 9 schriftlich festgehalten.

2.3 Die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung und Möglichkeiten zu ihrer Ausgestaltung

Probleme der Lehrerfortbildung werden auf der RSK bei der Behandlung mehrerer Themenkreise angesprochen. In den Vollversammlungen und im 9. Ausschuß (Lehrerbildung) werden allgemeine Fragen der Fortbildung behandelt; in anderen Ausschüssen werden Einzelforderungen zur inhaltlichen Gestaltung erhoben. Gegensätzliche Auffassungen treten hierbei nicht zutage.

Von den Berichterstattem des A 9 befassen sich Karl Muthesius und mehr noch Aloysia Pfennings mit der Lehrerfortbildung. Die Berichterstatlerin stellt in ihren Leitsätzen fest: "Die Erhaltung der Berufstüchtigkeit und Berufsfreudigkeit verlangt eine planmäßige Fürsorge für solche Einrichtungen, die zweckmäßige Anregungen zur Fortbildung bieten." (247) Die Notwendigkeit von Fortbildungsmaßnahmen begründet sie zudem in ihrem SB mit den erhöhten Anforderungen, die an die Lehrer gestellt werden müssen. Fortbildung ist ihrer Auffassung nach erforderlich aus dem gesteigerten Bildungsbedürfnis der Zeit heraus, wegen der aus der Schulreform erwachsenden Anforderungen (u. a. Staatsbürgerkunde, Volkswirtschaftslehre, Arbeitsunterricht)

und im Hinblick auf die erweiterten Aufgaben der (Volksschul-) Lehrer an Berufsschulen und Volkshochschulen. (248)

Aloysia Pfennings hebt hervor, daß es an einer planmäßigen Betreuung insbesondere der VSL gefehlt habe. Zur Selbsthilfe der Berufsverbände, deren Arbeit Anerkennung verdiene, müsse die fachliche und finanzielle Unterstützung

d u r c h d i e B e h ö r d e n hinzukommen. Es müsse gelingen, überall in Deutschland hinsichtlich der Fortbildung eine Entwicklung einzuleiten, wie sie erst wenige bevorzugte Großstädte besitzen. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht könne hierbei wertvolle Hilfe leisten.

Karl Muthesius fordert in seinem LS: "Um die Beziehungen mit dem flutenden Leben der pädagogischen Wissenschaft und mit den Fortschritten in Schul- und Erziehungseinrichtungen zu fördern, die geistige Spannkraft rege zu halten und das gesamte Geistesleben von neuem zu erfrischen und zu bereichern, ist den Volkslehrern von Zeit zu Zeit Studienurlaub zu gewähren." (249) Unverständlich ist, weshalb der BE des A 9 den Studienurlaub nur für VSL fordert. Für die B e u r l a u b u n g v o n L e h r e r n zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen setzt sich auch der katholische Schulmann Bruno Clemenz aus Liegnitz ein. Clemenz, der sich vor allem der Pflege des Heimatgedankens im Unterricht widmet, wünscht, daß die Fortbildung außerdem durch "Stipendien und Reiseunterstützungen, durch Bereitstellung von Mitteln für heimatkundliche Arbeiten" (250) gefördert werden soll. Der Deutsche Ausschuß für Erziehung und Unterricht hält es ebenfalls für erforderlich, daß den Lehrern Studienurlaub zugebilligt wird. In einer Entschlie-ßung, die während der VV am 14. Juni verlesen wird, fordern seine Mitglieder darüber hinaus, daß für die Teilnehmer an Fortbildungsveranstaltungen U r l a u b s v e r t r e - t u n g e n eingerichtet werden. Aloysia Pfennings äußert demgegenüber in ihrem SB die Befürchtung, daß Beurlaubungen für diesen Zweck wegen der schlechten wirtschaftlichen Situation zunächst nicht möglich sein werden. Deshalb schlägt sie vor, den Lehrern zumindest die G e l e g e n h e i t zur r e g e l m ä ß i g e n T e i l n a h m e an F e r i e n l e h r g ä n g e n zu bieten. - Einen Vorschlag anderer Art unterbreitet Johannes Kühnel. Er spricht sich in der VV über den Arbeitsunterricht am 12. Juni dafür aus, die Lehrer v o n N e b e n a r b e i t e n w e i t g e - h e n d z u e n t l a s t e n , "zu denen die Not der Zeit sie zwingt" (251). Dadurch solle erreicht werden, daß

ihnen für ihre pädagogischen Aufgaben - und im Zusammenhang damit auch für die eigene Weiterbildung - genügend Zeit zur Verfügung stehe.

Im A 9 werden weitere Maßnahmen zur Lehrerfortbildung in Erwägung gezogen. Schließlich faßt der Ausschuß alle wesentlichen Forderungen zusammen zu dem LS: "Für die pädagogische und fachliche Fortbildung des Lehrers ist durch zweckmäßige Begrenzung der geforderten Arbeitsleistung, durch ausreichende Ausstattung der Büchereien und Sammlungen, durch Gewährung von Studienurlaub und Ermöglichung von Studienreisen, durch besondere Lehrgänge und Führungen und dergleichen Sorge zu tragen." (252) Ministerialrat Bracher führt während der abschließenden VV über die Lehrerfrage in Ergänzung hierzu aus, daß die vorgeschlagenen Maßnahmen für alle Lehrergruppen gedacht seien. Der Ausschuß habe sich ferner die Auffassung zu eigen gemacht, daß es Aufgabe des Staates sei, die Fortbildung der Lehrer zu fördern. - Eine wichtige Forderung hat der A 9 nicht in den LS aufgenommen: die Forderung der Vertreter des Deutschen Ausschusses, die Lehrerfortbildung mit den Universitäten und Hochschulen in Verbindung zu bringen.

Ein Konferenzteilnehmer, der schon mehrfach erwähnte Stadtschulrat Umlauf, berichtet über konkrete Maßnahmen zur Lehrerfortbildung. Nach Umlaufs Darstellung führt Hamburg seit Kriegsende Fortbildungskurse für Kriegsteilnehmer durch. Seit längerer Zeit gebe es dort auch allgemeine Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer; sie seien jedoch zunächst wahlfrei gewesen. Den Stand zum Zeitpunkt der RSK kennzeichnet er in der VV am 14. Juni folgendermaßen: "Wir haben von Ostern 1920 an Fortbildungskurse für junge Lehrer verbindlich eingerichtet, die Universitätsvorlesungen und daneben Arbeitsgemeinschaften bringe, die von Volksschullehrern und Oberlehrern aus der Praxis geleitet

werden und in denen Pädagogik betrieben wird." (253) Nach Umlaufs Auffassung muß das, was in Hamburg für die Fortbildung der Lehrer getan wird, auch in anderen Universitätsstädten möglich sein.

Nach den auf der RSK aufgestellten Forderungen sind es vor allem die Psychologie und die Schulfächer Werken, Staatsbürgerkunde und Heimatkunde, die in der Lehrerfortbildung berücksichtigt werden sollen. In der Frage der psychologischen Schulung der Lehrerschaft engagieren sich besonders Gertrud Bäumer, Ministerialrätin im Reichsministerium des Innern, und Professor William Stern von der Universität Hamburg. Gertrud Bäumer, auf der RSK Berichterstatterin zu den im A 11 a behandelten Schülerfragen, schlägt in einem LS vor, im Hinblick auf die Erfordernisse der Berufsberatung einem Lehrer aus jeder Schule eine erweiterte Schulung in Psychologie zukommen zu lassen. William Stern und mehrere andere Konferenzteilnehmer fordern dagegen eine wesentlich bessere psychologische Schulung der gesamten Lehrerschaft. Wie ernst es dem Hamburger Gelehrten mit dieser Forderung ist, zeigt die Tatsache, daß er diese Forderung auf der RSK dreimal erhebt: bei der VV über die Lehrerfrage am 14. Juni, im A 11 a und bei der VV über die Schülerfrage am 18. Juni. Nach Sterns Ansicht müssen die Lehrer insbesondere in die Kinder- und Jugendpsychologie eingeführt werden. Ein Teil von ihnen solle eine vertiefte psychologische Bildung erhalten, die ihm das Rüstzeug für die Arbeit als Schulpsychologe liefere. Stern hält die Psychologie nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt der Schülersauslese für bedeutsam.

In seinem im Hinblick auf die RSK verfaßten Aufsatz über die Kunsterziehung hat Ludwig Pallat, der Leiter des Zentralinstituts, auf die Notwendigkeit hingewiesen, Lehrer für das Formen mit Ton und Plastilin, das nicht weiter auf den Kindergarten beschränkt bleiben

dürfe, zu schulen. Auf der Konferenz selbst schlägt Johannes Kühnel vor, zur Deckung des nach Einführung des Werkens als Pflichtfach großen Sofortbedarfs bereits im Amt befindliche Lehrkräfte in den Techniken für den Werkunterricht ausbilden zu lassen. Die Ergänzungsausbildung kann seiner Auffassung nach an den **Werklehrerbildungsanstalten** in Berlin, Leipzig, Hagen, Hamburg oder Hildesheim erfolgen. Diese Anstalten seien in der Lage, Jahreskurse durchzuführen. Wegen der großen Zahl der benötigten Lehrkräfte werde man sich jedoch mehrere Jahre hindurch mit kürzeren Lehrgängen - etwa 6 Wochen für **eine Werktechnik** - zufriedengeben müssen. Für die dort zu erlernenden Techniken habe sich im bestehenden Arbeitsunterricht bereits ein Kanon herausgebildet. Kühnel weist auf der RSK ferner darauf hin, daß auch die bestehenden **Kurse an landwirtschaftlichen, Obst- und Gartenbauschulen** wertvolle Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer seien. (254)

Zur Vorbereitung der Lehrer für den Unterricht im Fach **Staatsbürgerkunde**, das wie Werken neu in den Lehrplan aufgenommen werden soll, fordert der 6. Ausschuß (Staatsbürgerkunde) in einem LS: "Für die schon im Amte stehenden Lehrer sind mehrere staatsbürgerkundliche Kurse, später auch Fortbildungskurse einzurichten." (255) In der VV über die Fragen der Staatsbürgerkunde am 17. Juni bezeichnet der Kieler Professor Gustav Radbruch die Durchführung solcher Kurse, die jeweils mehrere Wochen dauern sollen, als dringend notwendig. A 6 diskutiert im Zusammenhang mit der Fortbildung der Lehrer auch darüber, ob für diesen Zweck eine - auch von anderer Seite geforderte - **"Freie Hochschule für politische Wissenschaften"** geschaffen werden könnte.

Auf die Fortbildung der Lehrer im Bereich der **Heimatkunde** geht der nur 19 Mitglieder zählende A 8 (Schule und Heimat) ein. Bruno Clemenz, der BE zu diesem Themenkreis, legt dem Ausschuß, dem ausschließlich Befürworter des Heimat-

schulgedankens angehören, Leitsätze vor, die nach unbedeutenden Änderungen einstimmig angenommen werden. In der Aussprache drücken die Mitglieder des A 8 durchweg ihre Zustimmung zu den Forderungen des Liegnitzer Schulmannes aus. Tenor ist: Was an guten Vorschlägen und Forderungen auf dem Papier steht, muß endlich in die Tat umgesetzt werden. Dazu bedarf es nach Auffassung der Ausschußmitglieder besonderer persönlicher Eigenschaften der Lehrer und der nötigen Hilfsmittel. Ein gedeihlicher Heimatkundeunterricht könne in der Volksschule, insbesondere in der Grundschule, durch heimatfremde Lehrer nicht erteilt werden. Der Lehrer müsse vor seinem Eintritt in den Beruf auf die Arbeit in der Heimatkunde, wobei auch und besonders die Erziehung zur Heimatliebe von Bedeutung sei, vorbereitet werden.

Die Ausschußmitglieder betonen dann, daß eine gründliche Ausbildung für diesen Bereich allein nicht ausreiche. Der Lehrer brauche auch während seiner Lehrtätigkeit Unterstützung, denn es koste zu viel Zeit und Kraft, sich autodidaktisch in alle Teilgebiete der Heimatkunde einzuarbeiten. In Orten mit mehreren Schulen sollten die Lehrkräfte daher zu ihrer eigenen Entlastung in Arbeitsgemeinschaften für Heimatkunde zusammenarbeiten. Die Forderungen, die A 8 zur Lehrerfortbildung im einzelnen stellt, lauten: "Die Lehrerbildung muß alles Bodenständige zielbewußt ins Auge fassen. Die Lehrer sind mit der Heimaterkundung und Heimatforschung durch wissenschaftliche Einrichtungen vertraut zu machen. Heimatkundliche Arbeitsgemeinschaften, heimatkundliches Wandern und Reisen sowie die Herausgabe zweckmäßiger Literatur zur Heimatschule sollen in weitestem Maße gefördert werden." (256)

Auf die Fortbildung der Berufsschullehrerinnen geht Max Gürtler vom Landesgewerbeamt Berlin kurz ein. Gürtler will den seiner Ansicht nach unzureichend ausgebildeten Technischen Lehrerinnen die

Möglichkeit bieten, ihren Bildungsstand zu erhöhen. Im A 9 erhebt er deshalb die Forderung: "Für die fachliche Weiterbildung und pädagogische Schulung der an Berufsschulen vorgebildeten technischen und Gewerbelehrerinnen sind, wenn nötig, besondere Einrichtungen mit Hochschulcharakter zu schaffen." (257) Diese Aussage wird vom Ausschuß im Anhang zu den Leitsätzen festgehalten.

Ein Fortbildungsproblem besonderer Art bildet der Übergang von einer Lehrerlaufbahn in eine andere. Vier der fünf BE des A 9 geben dazu Stellungnahmen ab. Gustav Louis, der Vertreter des VagL, erhebt in einem LS die allgemeine Forderung: "Lehrer, die für das Lehramt an der einen Gattung von Schulen vorgebildet sind, müssen zur Lehrtätigkeit an einer anderen Schulgattung übergehen können, sofern sie ihre Ausbildung soweit ergänzt haben, daß sie den Anforderungen für die andere Schulgattung entspricht." (258) Karl Muthesius, der Sprecher des Seminarlehrervereins, tritt - ebenfalls in einem LS - im Unterschied zu Louis dafür ein, schon in der Ausbildung Möglichkeiten für das Überwechseln in eine andere Berufslaufbahn vorzusehen. (259) Eduard Spranger engt die Frage auf den Übergang von der Volksschule an die höhere Schule ein, der zum Zeitpunkt der RSK am meisten interessiert. Er fordert in seinen Leitsätzen, daß diejenigen "Studierenden der pädagogischen Hochschulen, die sich zu wissenschaftlichen, technischen, gewerblichen, künstlerischen Fachlehrern usw. besser als zur Volkserziehung zu eignen glauben" (260), ihr Studium an der Universität oder einer Fachhochschule fortsetzen sollen. Ob und in welchem Umfang das Studium an der Pädagogischen Hochschule dabei angerechnet werden soll, läßt Spranger offen. Dagegen empfiehlt Gustaf Deuchler in seinen Richtlinien zur Lehrerbildung, die - von ihm auf vier Semester berechnete - Ausbildung zum VSL mit einem Jahr auf das Studium für das höhere Lehramt anzurechnen.

Während die anderen BE und auch Deuchler zukünftige Lösungen ins Auge fassen, nimmt Aloysia Pfenning in ihrem SB Bezug auf die aktuelle Situation. (261) Unter Hinweis auf den preußischen Ministererlaß vom 19. September 1919 setzt sie sich dafür ein, daß das Studium befähigter Volksschullehrer an Universitäten und Hochschulen großzügig gefördert wird. Das Recht der seminaristisch gebildeten Lehrer auf ein Studium an der Universität ist zum Zeitpunkt der RSK noch weithin umstritten, obwohl vor Preußen bereits Sachsen, Bayern, Württemberg, Hessen, Weimar und Oldenburg den Volksschullehrern die Universität geöffnet haben. (262)

3. Die Beteiligung der Lehrer an Schulleitung und Schulverwaltung im Streit der pädagogischen Auffassungen

Mit den Problemen der Schulleitung und Schulverwaltung befaßt sich auf der RSK der 10. Ausschuß. Diesem 39-köpfigen Gremium gehören auch mehrere Vertreter der an der Regelung der Leitungsfrage stark interessierten Stadtverwaltungen an.

Für den A 10 sind keine BE bestellt worden. Stattdessen haben die BE zur Lehrerfrage den Auftrag erhalten, neben der Lehrerbildung das Thema "Beteiligung der Lehrer (Lehrerinnen) an der Schulleitung und Schulverwaltung" (263) zu bearbeiten. Außer Karl Muthesius sind sie dieser Aufforderung sämtlich nachgekommen. Den Schwerpunkt der Ausschußverhandlungen bildet die 1920 heftig umstrittene Frage der Schulleitung. Die Arbeit des A 10 leidet darunter, daß keiner der Berichterstatter zur Lehrerfrage an den Verhandlungen teilnimmt. Nachteilig erweist sich auch, daß die Beratungsgegenstände des A 10 sich mit denen der Ausschüsse 12 (Eltern, Elternbeiräte) und 14 (Verwaltung des öffentlichen Schulwesens) teilweise überschneiden.

A 10 gelangt in der Frage der Schulleitung zwar zu gemeinsamen Leitsätzen, kann aber die vorhandenen Gegensätze insbesondere in der Frage der konkreten Gestaltung der Schulleitung nicht überbrücken. In der VV treten die Auffassungsunterschiede noch deutlicher hervor. Über die Beteiligung der Lehrer an der Schulverwaltung wird auf der RSK nur kurz verhandelt. Hierüber läßt sich ein größeres Maß an Übereinstimmung erzielen.

Der Versuch, den Gang der Verhandlungen über die Schulleitung und Schulverwaltung nachzuzeichnen und die unterschiedlichen Standpunkte herauszuarbeiten gestaltet sich schwierig, da das Protokoll über die Sitzungen des A 10 (264) sehr knapp gefaßt ist, zwischen diesem Protokoll und dem wörtlich festgehaltenen Bericht des Ausschußvertreters vor der Vollversammlung (265) Widersprüche auftreten und schließlich auch die von Gustav Menzel, einem Angehörigen des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, im Berichtswerk "Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen" (266) dazu gegebene Darstellung in mehreren Punkten ungenau ist.

Nach einer im A 14 getroffenen Sprechregelung wird auf der RSK als Schulleitung die Leitung einer Schule, als Schulverwaltung die Betreuung mehrerer Schulen bezeichnet. Beide Begriffe sollen im folgenden in diesem Sinne gebraucht werden.

3.1 Autoritative oder kollegiale Schulleitung?

Der 10. Ausschuß sucht auf zwei Fragen Antwort:

1. Welches ist die beste Form der Schulleitung?
2. Wie soll die Schulverwaltung gestaltet werden?

Die Beantwortung beider Fragen läuft weitgehend darauf hinaus, zu ermitteln, in welchem Umfang und wie die Lehrer an der Verantwortung beteiligt werden können.

Die Diskussion über die Schulleitung beschränkt sich auf die allgemeinbildenden Schulen. Der Anstoß für die Behandlung dieser Frage auf der RSK ist von der Volksschullehrerschaft ausgegangen, in deren Reihen Unzufriedenheit über die Autoritätsverhältnisse in den Schulen herrscht. Die VSL möchten die bestehende autoritative Form der Leitung, bei der der Schulleiter mit umfangreichen Rechten gegenüber dem Lehrkörper ausgestattet ist, durch eine kollegiale Form ersetzen, die dem einzelnen Lehrer in seiner Arbeit ein hohes Maß an Freiheit läßt. Ihr Bestreben, die Rechte der Schulleiter einzuschränken, wird verständlich aus der historischen Entwicklung. Einen Überblick darüber gibt Louis Pretzel, als exponiertes Mitglied des DLV selbst Befürworter des kollegialen Leitungsprinzips, in seinem zur Vorbereitung der RSK verfaßten Aufsatz "Die Leitung der Volksschulen" (267). Pretzel stellt darin fest, daß es seit den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts in den Volksschulen immer stärker zu Spannungen zwischen den auf Erhaltung, oft sogar auf Ausweitung ihrer Befugnisse bedachten Schulleitern und den nach mehr Selbständigkeit strebenden Lehrern gekommen sei. Nachdem die Regierungen die Schulleiter in ihren Forderungen anfangs unterstützt haben, haben sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts begonnen, deren Rechte zu beschneiden. So seien 1908 in Preußen durch Erlaß die vom Preußischen Rektorenverein erhobenen Ansprüche - 100 % mehr Gehalt als die Lehrer, Disziplinargewalt usw. - entschieden zurückgewiesen worden. Den Schulleitern seien im Gegenteil die disziplinarischen Befugnisse auch in den Landesteilen entzogen worden, in denen sie diese besaßen.

Ferner sei in dem Erlaß zum Ausdruck gebracht worden, daß der Rektor weniger Vorgesetzter als wohlmeinender Berater der Lehrer sein solle. Die ohnehin bescheidenen Ansätze zu einer kollegialen Leitungsform seien in Preußen jedoch "durch die Praxis der Schulaufsichtsbehörden, die immer im Rektor den letzten in die Schule selbst hinreichenden Ausläufer der Schulaufsicht sahen, unwirksam gemacht" (268) worden. In W ü r t t e m b e r g habe die Lehrerschaft durch das Volksschulgesetz vom 17. August 1909 weitergehende Rechte erhalten als in Preußen. Der Schulleiter zeichnete dort nur noch für die äußeren Angelegenheiten verantwortlich. Durch diese fortschrittliche Lösung seien Württemberg in der Folgezeit Auseinandersetzungen um die Gestaltung der Schulleitung erspart geblieben. "Anderswo, namentlich in S a c h s e n u n d H a m b u r g , setzten die Behörden dem Freiheitsstreben der Lehrer unbeugsamen Widerstand entgegen, wollten nichts von den den Schulleitern übertragenen Rechten zurücknehmen. So nahm gerade in diesen Gebieten die Feindschaft gegen die autoritäre Form der Schulleitung immer mehr zu, und nach der Staatsumwälzung war ihre Beseitigung eine der am ungestümsten erhobenen Forderungen." (269)

Der 1907 als Deutscher Klassenlehrerverein gegründete D e u t s c h e V o l k s s c h u l l e h r e r v e r e i n hat nach Pretzel am schärfsten gegen die anmaßende Haltung der Rektoren Stellung genommen. Auf dem L e h r e r t a g i n S t r a ß b u r g 1910 sei jedoch erst ein Viertel der Delegierten für die Einführung der kollegialen Schulleitung eingetreten. Danach habe der Gedanke rasch an Boden gewonnen und sei schließlich von der gesamten Volksschullehrerschaft getragen worden. Vorübergehend sei von den Volksschullehrern sogar die völlige Beseitigung des Schulleiteramtes gefordert worden. Wie Pretzel in seinem Aufsatz weiter feststellt, ist es in den Jahrzehnten vor der RSK a n d e n h ö h e r e n S c h u l e n n i c h t z u A u s e i n a n d e r s e t z u n g e n ü b e r d i e S c h u l l e i t u n g gekommen. Ein Indiz für die Rich-

tigkeit dieser Aussage ist, daß sich der OL Wilhelm Bolle, ein führendes Mitglied des für eine gemäßigt autoritative Leitungsform eintretenden VagL, in einem ebenfalls im Hinblick auf die RSK verfaßten Aufsatz über die Leitung der höheren Schulen (270) mit der bestehenden Regelung im wesentlichen zufrieden zeigt.

Zum Zeitpunkt der RSK treten auch im Volksschulbereich die Gegensätze in der Frage der Schulleitung nicht mehr so kraß hervor. Vor allem der seit dem Ende des Ersten Weltkriegs allseits ertönende Ruf nach Mitbestimmung hat bei den Anhängern der autoritativen Schulleitung die Bereitschaft erhöht, Zugeständnisse zu machen. In mehreren deutschen Einzelstaaten sind bereits Ansätze zu einer kollegialen Schulverfassung vorhanden. In Bremen wird der Schulleiter vom Lehrerkollegium allein gewählt, in Hamburg vom Lehrerkollgeium unter Mitwirkung von Vertretern der Elternschaft. Das Staatsministerium von Anhalt gestattet dem Lehrerkollegium, aus mehreren von der Regierung und vom Anhaltischen Lehrerverein vorgeschlagenen Persönlichkeiten in geheimer Abstimmung einen zum Leiter zu wählen. In Sachsen wird nach einem Übergangsgesetz der Schulleiter vom Schulvorstand für drei Jahre gewählt, wobei die Wahl durch das Bezirksschulamt bestätigt werden muß. Das Amt des Schulleiters ist dort Ehrenamt; für die zusätzliche Arbeit soll jedoch eine Entschädigung gezahlt werden. In Bayern werden die Schulen durch Lehrerräte geleitet. Für die Durchführung der Beschlüsse dieser Gremien haben ihre Vorsitzenden zu sorgen, die aber nicht Vorgesetzte der Lehrer sind und nicht in den inneren Schulbetrieb eingreifen dürfen. Der Vorsitzende des Lehrerrates erhält in Bayern im allgemeinen keine Stellenzulage. In Preußen ist am 20. September 1919 ein Ministerialerlaß ergangen, der dem Kollegium der Schule eine erweiterte Mitwirkung bei der Gestaltung der Konferenzen und dem einzelnen Lehrer mehr Selbständigkeit zusichert. Außerdem ist dort die Rektorprüfung abgeschafft worden. Nach einem Beschluß der preußischen Landesversammlung soll die Wahl des Schulleiters durch die Gemeinde unter

Mitwirkung des Lehrkörpers erfolgen. (271)

Die ersten Erfahrungen, die mit den kollegialen Leitungsformen gemacht worden sind, sind unterschiedlich. So behauptet Lehrer Johannes Osterloh aus Bremen, ein Delegierter des DLV, die kollegiale Schulleitung habe sich dort in mehr als einjähriger Erprobung bewährt. Weniger positiv fällt der Bericht über die Situation in Bayern aus. Gleich drei Ausschußmitglieder aus diesem Land heben hervor, daß die in diesem Land eingeführten Lehrerräte an vielen Schulen zu einem Chaos geführt haben. In weiten Kreisen der Lehrerschaft sei deshalb der Wunsch entstanden, wenigstens für die äußeren Angelegenheiten wieder einen verantwortlichen Leiter zu erhalten. Die Wahl der Schulleiter sei in München von den Lehrern selbst abgelehnt worden. Entgegen den Beschlüssen der Lehrervereine verlangen ehrenamtlich an der Schulleitung beteiligte Lehrer eine Bezahlung für die entstehende Mehrarbeit. "Allerdings bestritt eine Vertreterin Bayerns den Mißerfolg der kollegialen Schulleitung und betonte, daß die Zeit der Erprobung dieser Neuerung noch viel zu kurz sei, daß Lehrerschaft, Schulaufsicht, Elternschaft und Gemeinden sich erst an die neue Form der Schulleitung gewöhnen müßten, ehe ein abschließendes Urteil möglich sei, ..."

(272) Die in Bayern aufgetretenen Schwierigkeiten hat Eduard Spranger offensichtlich vor Augen, wenn er in seinem SB zum Ausdruck bringt, daß die Lehrerschaft nach den Erfahrungen mit der kollegialen Schulleitung von der Festanstellung eines verantwortlichen Leiters eine Erleichterung der Amtspflichten und eine Befreiung von unerfreulicher Nebenarbeit erwarte.

Trotz der im Jahre 1920 erkennbaren Tendenzen zur kollegialen Leitungsform hin gelingt es auf der RSK nicht, diesem Prinzip endgültig zum Durchbruch zu verhelfen. Bei den Konferenzteilnehmern besteht keine volle Übereinstimmung darüber, was unter kollegialer Schulverfassung verstanden werden soll. Klare Aussagen darüber macht OL Richard Potthof aus Wanne-Eickel, der Delegierte der im Dezember 1919 in Dortmund gegründeten Vereinigung der Freunde der kollegialen Schulver-

fassung, in der VV über die Lehrerfrage am 14. Juni. Potthof, der zu den wenigen Vertretern der höheren Schule gehört, die sich für die kollegiale Schulleitung einsetzen, bezeichnet die kollegiale und die autoritative Leitungsform als Pole möglicher Leitungsformen. Die autoritative Leitung - er nennt sie auch direktoriale Leitung - beruhe auf der Weisungsbefugnis des Direktors einerseits und der äußeren Unterordnung der Lehrer andererseits. Die kollegiale Form sei dagegen gekennzeichnet durch die Zusammenfassung der erzieherischen Arbeit zu gemeinsamem Tun. Motiv der Handlung sei hier die Erkenntnis der Richtigkeit und Notwendigkeit der zu vollziehenden Handlungen. Die Stellungnahme der einzelnen Konferenzteilnehmer zur kollegialen Schulleitung hängt vor allem vom Vertrauen ab, das sie in die Lehrerpersönlichkeit setzen. Stark divergieren die Auffassungen darüber, welches Maß an Freiheit dem Pädagogen zugestanden werden kann, ohne den Erfolg der Erziehungs- und Bildungsarbeit zu gefährden. Oberschulrat Ludwig Arndt aus Dessau kennzeichnet die unterschiedlichen Einstellungen in der VV am 17. Juni so: "Auf der einen Seite ein hoher Mut und ein freudiges, unverwüstliches Vertrauen zu der Tüchtigkeit, zu der Mündigkeit und zu dem Verantwortungsgefühl der deutschen Lehrerschaft - auf der anderen Seite eine Bedenklichkeit und ein nüchternes Rechnen mit der Schwäche der menschlichen Natur!" (273)

Von den Berichterstatlern zur Lehrerfrage tritt nur Louis Pretzel in seinen Leitsätzen und im SB für die Einführung der kollegialen Schulleitung ein. Seine Stellungnahme basiert auf den Schulforderungen, die der DLV in seiner 27. Vertreterversammlung am 10. - 12. Juni 1919 in Berlin aufgestellt hat. Darin wird zur Leitung der Schulen folgende Aussage gemacht: "Die mehrklassige Schule leitet und verwaltet der Lehrkörper unter dem Vorsitz eines von ihm auf Zeit gewählten Schulleiters (Obmannes). Das Schulleitungsamt ist ein Ehrenamt. Besondere Schulleiterprüfungen sind vom Schulleiter

nicht zu fordern. Der Schulleiter ist nicht Vorgesetzter der übrigen Lehrer. Jeder festangestellte Lehrer ist in seiner Arbeit selbständig." (274) Pretzel nimmt diese Forderungen in veränderter Reihenfolge, doch sonst nahezu wörtlich in seine Leitsätze auf. Im SB räumt der Sprecher des DLV ein, daß vom Staat, von den Schulträgern und eventuell auch von den Eltern Bedenken gegen die kollegiale Schulleitung erhoben werden könnten, die Beachtung verdienen. Für die Einführung dieser Leitungsform spricht nach Pretzels Auffassung, daß der Lehrer für sein pädagogisches Wirken Freiheit brauche. Diese müsse genauso gesichert werden wie die Unabhängigkeit des Richters. Die Aufsicht in der Schule habe sich darauf zu beschränken, daß der Lehrer arbeite; in die erzieherische Freiheit dürfe sie nicht eingreifen. Bei der Lehreranstellung möge schärfste Sichtung erfolgen; beim festangestellten Lehrer müsse man dann darauf vertrauen, daß er sein Amt gewissenhaft führe. Nur eine Schulleitung, die auf der Selbstverantwortung des einzelnen Lehrers beruhe, werde ihren Zweck erreichen.

BE Gustav Louis lehnt das kollegiale Leitungsprinzip konsequent ab. Als Leitsätze zur Frage der Schulleitung dienen ihm die am 30. November und 1. Dezember 1919 auf dem Vertretertag des VagL in Kassel gefaßten **B e s c h l ü s s e z u r L e i t u n g d e r h ö h e r e n S c h u l e n**. Die Kasseler Beschlüsse lauten:

1. Der Direktor ist vorsitzendes Mitglied des Lehrerkollegiums und Leiter der Anstalt ohne disziplinare Strafgewalt.
2. Dem Direktor steht in allen wichtigen Angelegenheiten ein Lehrerausschuß zur Seite. Dieser hat bei Mißhelligkeiten unter den Mitgliedern des Lehrerkollegiums auf Verlangen zu vermitteln und bei Beschwerden gegen Amtsgenossen ausgleichend zu wirken.
3. Die Hauptentscheidungen in allen wichtigen Fragen, die die Anstalt betreffen, stehen der Gesamtkonferenz zu.

4. Die Verteilung des Unterrichts hat im Einvernehmen mit dem Lehrerausschuß zu erfolgen. Sachliche Wünsche der Lehrer sind dabei zu berücksichtigen.
5. Der Direktor hat i n s b e s o n d e r e das Recht:
 - a) die Lehrer im Unterricht zu besuchen,
 - b) kurzfristige Vertretungen anzuordnen,
 - c) innerhalb der ihm gezogenen Grenzen Urlaub zu erteilen,
 - d) alle Konferenzen zu leiten.
6. Der Direktor wird bei staatlichen höheren Lehranstalten durch die Behörde ernannt.
Hat bei städtischen Lehranstalten die Stadt das Recht zur Wahl, so bedarf diese der Bestätigung durch die Behörde. Der Direktor wird auf Lebenszeit ernannt. Entwickelt sich im Laufe der Zeit ein dauerndes ernstes Mißverhältnis zwischen Direktor und Lehrerkollegium, so steht dem Kollegium das Recht zu, bei der Behörde eine Prüfung der Angelegenheit und gegebenenfalls Abberufung des Direktors zu beantragen." (275)

Louis ändert die Reihenfolge der Sätze geringfügig ab. Er stellt Satz 3, der dem Lehrkörper wesentliche Rechte zusichert, an die Spitze, wohl um damit den Anhängern der kollegialen Schulleitung entgegenzukommen. Der BE ist der Ansicht, daß die Leitungsfrage bei anderen Schularten ähnlich wie bei den höheren Schulen geregelt werden sollte. Um das auszudrücken, fügt er den Kasseler Beschlüssen folgenden Satz an:

"Auch die Mittelschulen und Volksschulen größeren Umfangs bedürfen eines Leiters.

Seine Befugnisse entsprechen etwa denen des Direktors einer Studienanstalt. Doch sind sie mit Rücksicht auf die des Kreisschulinspektors genauer zu umgrenzen." (276)

Im SB wendet sich Louis gegen Einzelforderungen zur kollegialen Schulleitung. Er lehnt das Direktorat als Ehrenamt ab, auch die Wahl des Leiters durch das Kollegium. Die Ernennung muß

seiner Auffassung nach durch die Behörde erfolgen, die eine bessere Übersicht hat als das Kollegium der Schule. Der Einfluß der Lehrer sei gesichert, wenn das Kollegium - wie in den Kasseler Beschlüssen über die "Mitwirkung der Lehrerschaft bei der Verwaltung der Schulen" (277) vorgesehen - das Recht erhalte, mit Zweidrittelmehrheit gegen die Einsetzung eines Direktors Einspruch zu erheben. Eine zusätzliche Sicherung sei das Recht des Kollegiums, gegebenenfalls die Abberufung des Schulleiters zu beantragen. Dadurch werde klar zum Ausdruck gebracht, daß er das Vertrauen der Lehrer besitzen müsse.

Zur Erläuterung und Ergänzung seiner Leitsätze geht Louis im SB auch auf die Aufgaben des Schulleiters ein. Hierbei betont er insbesondere dessen Kontrollfunktion. Der Direktor habe darüber zu wachen, daß die Bestimmungen der Behörden beachtet werden. Er habe auf die Lehrer maßgebenden Einfluß auszuüben, indem er Gesichtspunkte zur Geltung bringe, die das Kollegium anerkenne und zur Richtschnur seines Handelns mache. Eine weitere Aufgabe des Schulleiters bestehe darin, die Schule nach außen hin zu vertreten, insbesondere gegenüber den Eltern. Das könne nur eine einzelne Persönlichkeit, die für die Schule im ganzen verantwortlich sei und das Vertrauen der Eltern besitze.

Die von Louis geforderte Form der Schulleitung kann als gemäßigt autoritativ bezeichnet werden. Von der extremen Ausprägung des autoritativen Prinzips weichen die Vorstellungen des VagL-Vertreters in folgenden Punkten ab: Er will dem Lehrerkollegium bei der Besetzung der Schulleiterstelle ein - wenn auch nur geringes - Mitspracherecht zubilligen; er will dem Schulleiter die disziplinare Strafgewalt über die Lehrer nicht zugestehen; er will alle wichtigen Entscheidungen von der Gesamtkonferenz treffen lassen.

Aloysia Pfennings, die Sprecherin der katholischen Lehrkräfte, lehnt das kollegiale Leitungsprinzip ebenfalls ab. Zur Beteiligung der Lehrkräfte an der

Schulleitung stellt sie in ihren Leitsätzen fest:

- "1. Eine weitgehende Selbstverwaltung des Schulwesens ist zu verbinden mit der für den Erfolg der Erzieher Tätigkeit notwendigen Über- und Unterordnung.
2. Der Lehrkörper der Schulen ist stärker als bisher zur Mitarbeit bei den gemeinsamen Angelegenheiten berechtigt und verpflichtet." (278)

Wenn sich Aloysia Pfnennings hier auch für ein erweitertes Mitwirkungsrecht der Lehrer ausspricht, so geht sie doch mit der Betonung der dienstlichen Unterordnung hinter die von Louis vertretenen Kasseler Beschlüsse zurück.

Eduard Spranger geht ausführlich auf die mit der Schulleitung zusammenhängenden Fragen ein. In seinen Leitsätzen unterbreitet er hierzu folgende konkrete Vorschläge:

- "I. Jede Schule, an der mehr als 3 Lehrer (bzw. Lehrerinnen - so durchgängig) tätig sind, bedarf eines ständigen Leiters, der der Behörde und der Öffentlichkeit gegenüber die Verantwortung trägt.
- II. Das Lehrerkollegium der Schule überreicht der Schulbehörde eine Vorschlagsliste mit 3 Namen, von denen jedoch nur einer der Anstalt selbst als Lehrer angehören darf. Die Schulbehörden sollen in der Regel bei der Wahl des Schulleiters an die Namen der Liste gebunden sein.
- III. Die Rechte und Pflichten der Lehrerversammlung (bzw. eines engeren Lehrerausschusses bei sehr großen Schulen) dem Schulleiter und der Behörde gegenüber sind nach den besonderen Verhältnissen jeder Schulform durch Landesgesetz in den allgemeinen Umrissen, durch Ortsverordnung (Bezirksverordnung) in den Einzelheiten festzulegen." (278)

In seinem SB stellt Spranger zur Erläuterung dieser Forderungen fest, daß der festangestellte Schulleiter dem Prinzip der Selbstverwaltung eben so wenig widerspreche wie der auf

Lebenszeit gewählte Bürgermeister. Im Interesse der Kontinuität und der Einheitlichkeit sei eine solche Spitze erforderlich. Die ausschließliche Berufung eines Lehrers derselben Schule zum Leiter müsse als schädliche Gepflogenheit verhindert werden. Die Rechte des Kollegiums gegenüber dem Schulleiter müssen zwar nach Ort und Schulform unterschiedlich festgelegt werden; seine Bewegungsfreiheit dürfe aber in keinem Falle so stark eingeengt werden, daß er ausschließlich im Auftrag der Lehrerkonferenz handeln müsse. "Insbesondere muß er die Möglichkeit behalten, darauf hinzuwirken, daß die Schularbeit des einzelnen Lehrers nicht die Gesamtzwecke der Schule hindert oder unmöglich macht. In den Grenzen dieser Aufgabe ist auch sein Hospitierrecht beizubehalten." (280) Sprangers Vorschlag enthält als Kennzeichen des autoritativen Prinzips: Bestimmung des Schulleiters durch die Schulbehörde; Festanstellung des Schulleiters; Handlungsfreiheit des Schulleiters; beschränkte Aufsichtsbezugnis des Schulleiters über die Lehrer.

Im A 10, der ohne die BE tagt, treten am ersten Tag der Beratungen die Auffassungsunterschiede deutlich hervor. Zu Beginn der Verhandlungen wird von seiten der OL die Frage aufgeworfen, ob ein Unterschied in der Leitung der höheren Schule und der Volksschule gerechtfertigt sei. (281) Die OL selbst lehnen die kollegiale Schulleitung für die höheren Schulen ab. Ihre Begründung: Das höhere Schulwesen habe im Unterschied zum Volksschulwesen keine Kreisschulaufsicht. Der Direktor eines Gymnasiums müsse deshalb den größten Teil der Aufgaben mit übernehmen, die im Volksschulbereich der Kreisschulaufsicht obliegen. Der für die höheren Schulen zuständige Provinzialschulrat sei wegen der großen Zahl der ihm unterstellten Schulen und ihrer teilweise beträchtlichen Entfernung vom Sitz des Provinzialschulkollegiums zu einer hinreichenden Aufsicht nicht in der Lage. Zudem mache das an den höheren Lehranstalten vorhandene Fachlehrerprinzip in jeder Schule eine zentrale Stelle erforderlich, die alle Fäden in der Hand halte.

Von den im Ausschuß anwesenden Volksschullehrern, aber auch von einigen Vertretern der höheren Schule wird dem entgegengehalten, daß das Fachlehrersystem gerade für die kollegiale Schulleitung spreche, da der Direktor nicht für alle Fachbereiche kompetent sein könne. Auch das Argument, die fehlende Kreisschulaufsicht mache an höheren Schulen eine autoritative Schulleitung erforderlich, wird von den Volksschullehrern zurückgewiesen. Die Mehrheit der Mitglieder des 10. Ausschusses lehnt schließlich eine unterschiedliche Gestaltung der Schulleitung an Volksschulen und höheren Schulen ab.

Den ersten Schwerpunkt bei den Erörterungen über die Gestaltung der Schulleitung bildet die Frage: In wessen Hand soll die Leitung der Schule gelegt werden? Wie aus Anträgen Christoph Königs, eines Kreisschulinspektors aus Swinemünde, und Richard Potthofs hervorgeht, fordern die konsequenten Verfechter des kollegialen Prinzips im Ausschuß, daß die Schulleitung in den Händen des Kollegiums liegen und der Schulleiter dem Kollegium gegenüber verantwortlich sein soll. (282) Die Anhänger des kollegialen Prinzips bemühen sich, wie es Pretzel schon in seinem schriftlichen Bericht versucht hat, ihren Standpunkt durch grundsätzliche Ausführungen über Wesen und Aufgabe der Schulleitung zu untermauern. Die Schularbeit sei vom Wesen des Kindes, die Form der Schulleitung wiederum vom Wesen der Schularbeit zu bestimmen. Schularbeit sei als Erziehungsarbeit nicht meßbar, sei Arbeit des Vertrauens. Deshalb habe der Lehrer die Pflicht der Mitverantwortung, aus der das Recht auf Mitbestimmung resultiere. Je stärker eine Arbeit geistig geprägt sei, desto weniger lasse sie sich von außen regeln. Geistig gleich hochstehenden Arbeitsgenossen gebühre das Recht auf Selbstverwaltung. Das Recht und die Pflicht zur Mitverant-

wortung seien notwendig, um den einzelnen Lehrer und die Lehrerschaft in ihrer Gesamtheit zu einer vollkommenen Berufsauffassung und Berufsausübung emporzuziehen.

Die übrigen Mitglieder des A 10 wollen in ihrer Mehrheit ebenfalls der Konferenz alle wichtigen Entscheidungen übertragen. Sie fordern auch, daß jeder Lehrer für seine Klasse allein verantwortlich sein soll. Dagegen lehnen sie die Verantwortlichkeit des Schulleiters dem Kollegium gegenüber ab und verlangen für ihn Befugnisse, die erforderlich sind, die Einheitlichkeit im Schulbetrieb durchzuführen. Insbesondere der Nürnberger Oberbürgermeister Luppé als Vertreter der Städte verlangt in einem Antrag für jede Schule einen Schulleiter, der der Behörde und der Öffentlichkeit gegenüber die Verantwortung trägt - eine Forderung, die auch Spranger in einem LS erhoben hat.

Als weitere Fragen werden im A 10 diskutiert:

Wer soll den Schulleiter wählen?

Für welchen Zeitraum soll der Schulleiter gewählt werden?

Soll die Leitungstätigkeit ehrenamtlich ausgeführt werden?

Im Hinblick auf die Zuständigkeit für die Besetzung der Schulleiterstellen werden im Ausschuß drei verschiedene Auffassungen vertreten. Der Delegierte des Preußischen Rektorenvereins Bruno Zickermann aus Berlin vertritt den Standpunkt, daß für die Einsetzung der Schulleiter Staat und Gemeinden allein zuständig sein sollen.

Ein großer Teil der Ausschußmitglieder tritt dafür ein, bei der Bestellung des Schulleiters Behörde und Lehrkörper in irgendeiner Form zusammenwirken zu lassen. Als eine Möglichkeit wird angesehen, das Lehrerkollegium bei der Bestellung des Schul-

leiters aktiv mitwirken zu lassen. In teilweiser Übereinstimmung mit Sprangers Leitsatzforderung schlägt Anny von Kulessa vom Verband deutscher Volksschullehrerinnen vor, dem Kollegium das Vorschlagsrecht einzuräumen. Aus drei vom Lehrkörper benannten Persönlichkeiten solle die Behörde dann den Schulleiter bzw. die Schulleiterin auswählen. Ulrike Scheidel vom Verband akademisch gebildeter Lehrerinnen tritt in der VV am 17. Juni für die gleiche Lösung ein. Sie schränkt diesen dem kollegialen Prinzip stark entgegenkommenden Modus jedoch wesentlich ein durch den Hinweis, daß die Schulunterhaltungspflichtigen nicht an den Dreivorschlag des Lehrerkollegiums gebunden sein dürfen. - OL Eugen Eiber aus München schlägt einen Weg vor, der dem von Ulrike Scheidel und Anny von Kulessa in etwa entgegengesetzt ist. Er will den Direktor von der Behörde vorschlagen lassen, dem Lehrkörper dann aber die Möglichkeit geben, über die endgültige Bestellung mitzuentcheiden.

In Anlehnung an die - von Gustav Louis in seine Leitsätze aufgenommenen - Kasseler Beschlüsse wird als weitere Möglichkeit zur Sicherung des Kollegiums vorgeschlagen, dem Lehrkörper ein Einspruchsrecht zu gewähren. Während OL Wilhelm Schramm aus Wandsbeck den Inhalt der Beschlüsse im Ausschuß lediglich wiederholt, fordert der vom Verein der Direktoren an öffentlichen höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend delegierte Hugo Gruber für das Kollegium das Recht, bei dauerndem ernstem Mißverhältnis zwischen Lehrern und Leitung mit Zweidrittelmehrheit eine Prüfung durch die Behörde zu verlangen, nicht nur - wie in den Beschlüssen des VagL vorgesehen - zu beantragen. Ein noch wirkungsvolleres Einspruchsrecht fordert Ulrike Scheidel in der oben erwähnten Erklärung. Bereits wenn 50 % der Lehrkräfte gegen eine Persönlichkeit als Schulleiter seien, solle Einspruch erhoben werden können, dem dann auch stattgegeben werden müsse.

Alle Ausschußmitglieder, die das Besetzungsrecht der Behörde befürworten, sind auch für die Bestellung des

Schulleiters auf Lebenszeit und fordern für ihn ein höheres Gehalt, als es die Lehrer erhalten.

Die Verfechter des kollegialen Prinzips vertreten im A 10 die Auffassung, daß die Wahl des Schulleiters ausschließlich den Lehrern zustehen soll. Die Leitertätigkeit solle dann auf einen Zeitraum von nur 1 bis 3 Jahren beschränkt sein. Eine so kurze Amtszeit sei notwendig, damit diejenigen, die das Vertrauen des Kollegiums verloren haben, aus ihrer Position entfernt werden können. Die Anhänger der kollegialen Leitungsform betonen ferner, daß das Leiteramt ein Ehrenamt sein müsse. Gegen diese Forderungen erhebt sich im Ausschuß Widerspruch. Hinsichtlich der Wahl des Schulleiters durch das Kollegium wird auf die Gefahr hingewiesen, daß der Leiter in diesem Falle leicht zum Hörigen der Lehrer werden könne. Die Wahl auf Zeit wird bemängelt, da sie sich ungünstig auf den Beamtenstatus des Schulleiters auswirken könne. Diese Befürchtung weisen die Anhänger des kollegialen Prinzips zurück mit dem Hinweis, bei der neuen Form der Schulleitung handele es sich nicht um ein Amt, sondern um einen Auftrag; die Beamtung als Lehrer bleibe dem mit der Leitung Beauftragten dabei erhalten.

Um einen Kompromiß in der Frage der Amtsdauer bemüht sich Oberbürgermeister Luppe. Er will die Bedenken der Verfechter des kollegialen Prinzips zerstreuen, indem er eine mehrjährige Probezeit vor der Festanstellung vorschlägt. In einem Antrag fordert er folgendes Verfahren: "Der Schulleiter wird von der Schulverwaltung unter weitgehender Mitwirkung des Lehrkörpers nach Ablauf einer Probezeit auf Lebenszeit bestellt; die Wahl bedarf der Bestätigung durch die Schulaufsichtsbehörde." (283) Weiter verlangt er in diesem Antrag für den Schulleiter eine Entlastung von Unterrichtsstunden und eine angemessene Vergütung. Luppes Forderungen finden nicht die Zustimmung der Mehrheit. Dagegen wird im Ausschuß folgender Antrag des Kreisschul-

inspektors König angenommen, der dem kollegialen Prinzip näherkommt: "Der Schulleiter wird von der Schulaufsichtsbehörde auf Grund eines Wahlvorschlages des Kollegiums, an den die Behörde gebunden ist, auf 6 Jahre bestimmt; er verwaltet sein Amt ehrenamtlich unter entsprechender dienstlicher Entlastung."

(284) Zunächst überhaupt nicht in Erwägung gezogen wird im A 10 die Möglichkeit, über die Behörde und das Lehrerkollegium hinaus weitere Kreise an der Bestellung des Schulleiters zu beteiligen. Eine solche Forderung erhebt Lehrer Nikolaus Lackas aus Trier, ein Vertreter der katholischen Lehrerschaft. Der Antrag, den er hierzu stellt, lautet: "Der Staat muß bei der Besetzung der Stellen Wünsche der Beteiligten (Schulverbände, Lehrerkollegien, Elternschaften) nach Maßgabe besonderer von ihm zu erlassender Grundsätze berücksichtigen." (285) Dieser Antrag wird im Ausschuß jedoch mit klarer Mehrheit abgelehnt. Von dem evangelischen Verbandsdirektor August Grünweller wird im A 12 (Eltern, Elternbeiräte) entsprechend gefordert, die "Wahl der Lehrer müsse durch die Schulinteressenten erfolgen" (286), zu denen dort außer der Behörde und dem Lehrkörper insbesondere die Religionsgemeinschaften und die Elternschaft gerechnet werden. Die Mitwirkung der Elternvertretung bei der Auswahl des Schulleiters wird auch in einer Erklärung gefordert, die der Verband deutscher evangelischer Lehrerinnen in der VV über die "Schulleitung und Schulverwaltung" am 18. Juni abgibt. Hierauf wird in dem Abschnitt über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Elternvertretungen näher eingegangen werden.

Am zweiten Tag der Ausschußberatungen werden die Themen des ersten Tages wieder aufgegriffen. Während der Verhandlungspause haben sich die Ausschußmitglieder in verschiedenen Gruppen besprochen und dabei ihre Standpunkte teilweise angenähert. So gelingt es dem Ausschuß doch noch, sich - mit meist klaren Mehrheiten - auf gemeinsame Leitsätze zu einigen. Die Forderungen des A 10 zur Gestaltung der Schulleitung und die jeweiligen Abstim-

mungsergebnisse lauten (287):

- "1. An die Stelle der autoritativen Schulleitung tritt die kollegiale. (18 gegen 7 Stimmen)
2. Den Vorsitz bei den Beratungen des Lehrkörpers führt der Schulleiter; er ist nicht der Vorgesetzte der Mitglieder des Lehrkörpers. (22 gegen 4 Stimmen)
3. Der Schulleiter überwacht im Auftrage des Lehrkörpers den inneren Schulbetrieb. (25 Stimmen dafür) Er ist dem Lehrkörper jederzeit verantwortlich. (15 gegen 12 Stimmen) Jeder festangestellte Lehrer ist für seine Arbeit selbst verantwortlich. (25 Stimmen dafür)
4. Der Schulleiter ist in äußeren Schulangelegenheiten den zuständigen Behörden verantwortlich. (große Mehrheit dafür)
5. Die genaue Abgrenzung der Rechte und Pflichten des Lehrkörpers und Schulleiters wird durch eine Dienst-anweisung festgesetzt. (große Mehrheit dafür)
6. Der Schulleiter wird von den Schulunterhaltungspflichtigen auf Grund eines Wahlvorschlages des betreffenden Lehrkörpers, auf dem drei zur Leitung Geeignete angegeben sein müssen, gewählt. (24 Stimmen dafür) Die Wahl erfolgt auf 6 Jahre. (17 gegen 10 Stimmen) Die Schulunterhaltungspflichtigen sind an diesen Wahlvorschlag gebunden. (16 gegen 11 Stimmen) Besondere Prüfungen sind vom Schulleiter nicht zu fordern. (22 Stimmen dafür)
7. Der Schulleiter versieht sein Amt ehrenamtlich unter dienstlicher Entlastung. (16 gegen 7 Stimmen)" (288)

Lehrer Carl August Quer aus Ippinghausen im Kreis Wolfhagen, der auf der RSK den Preußischen Junglehrerverband vertritt, veranlaßt die Aufnahme eines achten Leitsatzes. Dieser Satz, der mit 12 gegen 11 Stimmen angenommen wird, enthält u. a. den Hinweis darauf, daß der Schulleiter nicht die Aufgabe habe, den jungen Lehrer in den Beruf einzuführen. Der junge Lehrer solle sich aus allen Lehrern der Schule, an welcher er beschäftigt sei, einen Mentor wählen. Auf Anregung Ulrike

Scheidels fügt der Ausschuß als Leitsatz 9 hinzu: "In allen bisher angenommenen Sätzen sind dem Worte 'Schulleiter' stets die Worte 'oder Schulleiterin' anzufügen." (289) Diese Forderung findet allgemeine Zustimmung.

Eine Korrektur erfährt die im A 10 erreichte Übereinstimmung über ein kollegiales Leitungsprinzip durch mehrere Erklärungen, die im Anschluß an den von Oberschulrat Ludwig Arndt vorgetragenen Bericht über die Ausschußberatungen am 17. und 18. Juni vor der VV abgegeben werden. Der Münchener OL Eugen Eiber bezeichnet die Leitsätze in wesentlichen Teilen als unannehmbar. Im Interesse einer gedeihlichen Entwicklung der Schulen sind seiner Auffassung nach ausdrücklich abzulehnen:

- "1. die Übertragung der Schulleitung in Form eines bloßen Ehrenamts;
2. die Verantwortlichkeit des Schulleiters gegenüber der Konferenz auch in den durch Dienstvorschriften ihm übertragenen Obliegenheiten;
3. die Wahl des Schulleiters auf Zeit." (290)

Hinter Eibers Erklärungen stellen sich fünf Vereine des höheren Schulwesens, der Landesverband hauptamtlicher Kreisschulinspektoren Deutschlands, der Preußische Rektorenverein, der Reichsverband der Schulgruppen der Deutschen Volkspartei, der Verband deutscher Handelsschulmänner, mehrere Hochschullehrer - unter ihnen die Professoren Spranger und Brandt - und einige Parlamentarier.

Auch die Mittelschullehrer nehmen auf der RSK gegen die kollegiale Schulleitung Stellung. Mittelschulrektor Ernst Buhtz führt dazu am 18. Juni vor der VV aus: "Ich habe zu erklären, daß der Preußische Verein für das mittlere Schulwesen sich nicht den radikalen Forderungen in bezug auf die Schulleitung anpassen kann, wie sie in den Leitsätzen stehen; wir sind für möglichste Erweiterung des Konferenzrechts. Die Vertreter des Preußischen Vereins für das mittlere Schulwesen erklären sich gegen die Leitsätze 6 und 7. Insbesondere sind sie gegen die vorgeschlagene Art der Wahl, gegen die Wahl auf Zeit und gegen die ehrenamtliche Verwaltung der Schulleitung." (291)

Widerspruch gegen das kollegiale Leitungsprinzip erhebt auch der Reichsverband deutscher (freier) privater Unterrichtsanstalten in einer Erklärung, die er am 17. Juni vor der VV verlesen läßt. Sie hat folgenden Wortlaut: "Die Leitsätze Nr. 6, betreffend Wahl des Schulleiters, und Nr. 3, betreffend Verantwortlichkeit des Schulleiters den Lehrkörpern gegenüber, und Nr. 8, betreffend Einführung der jungen Lehrer in den Beruf, können auf die privaten Schulen keine Anwendung finden." (292) Die Delegierten der im Reichsverband zusammengeschlossenen Privatschulvereinigungen - die Erklärung trägt die Unterschriften von 14 Vereinsvertretern und 3 weiteren Privatschulleuten - verzichten darauf, ihre ablehnende Haltung zu begründen.

Der Verband deutscher evangelischer Lehrerinnen distanziert sich in der VV ebenfalls weitgehend von den Beschlüssen des A 10. Im Gegensatz zu den Leitsätzen 1, 3 und 7 fordern die Mitglieder dieses Verbandes eine persönlich verantwortliche Schulleitung, die durch ein freiheitliches Konferenzrecht ergänzt werden und auf Vertrauen gegründet sein soll. Die Anstellung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin soll auch ihrer Auffassung nach auf Lebenszeit erfolgen. Leitsatz 9, in dem die Gültigkeit der Leitsätze 1 bis 8 auch für weibliche Lehrkräfte zum Ausdruck gebracht wird, schränkt der Verband ein, indem er die weibliche Schulleitung für Jungenschulen ablehnt.

Zwei weitere Erklärungen vor der VV wenden sich speziell gegen die Wahl des Schulleiters auf Zeit, wie sie LS 6 vorsieht. Ulrike Scheidel, die Sprecherin des Verbandes akademisch gebildeter Lehrerinnen, fordert in der VV die Anstellung des Direktors auf Lebenszeit. Julia Rother erklärt im Namen des Vereins preußischer Rektoratsschulen, des Katholischen Vereins der Direktoren und Rektoratsschullehrer und des von ihr vertretenen Deutschen Verbandes höherer Mädchenschulen, daß sie "eine Bemessung der Leitungsbefugnisse auf einen befristeten Zeitraum für die Verhältnisse der ländlichen Schulen und die Klein- und Mittelstädte für untunlich und schädlich" (293) hält.

Von den Nichtpädagogen ergreift in der VV nur Hermann Luppe das Wort. Seine Erklärung, die er für eine Anzahl Vertreter der Städte und Gemeinden abgibt, ist auf der RSK die schärfste Absage an das kollegiale Leitungsprinzip überhaupt. Er stellt darin fest: Die kollegiale Schulleitung ist im Interesse einer gedeihlichen Zusammenarbeit zwischen der Schule einerseits, der Verwaltung und dem Elternhaus andererseits unannehmbar. Der Schulleiter darf nicht dem Lehrkörper gegenüber verantwortlich sein. Die Auswahl geeigneter Persönlichkeiten ist nicht gewährleistet, wenn die Behörde an die Vorschläge des Lehrkörpers gebunden ist. Die Wahl auf Zeit verhindert die unbedingt erforderliche Unabhängigkeit des Schulleiters. Die unentgeltliche Verwaltung des Amtes ist undurchführbar und ungerecht. Gegen die schroffe Ablehnung des kollegialen Prinzips durch Luppe protestiert Bezirksschulrat Hans Sandner im Namen des Bayerischen Volksschullehrervereins. In der Erklärung, die er hierzu abgibt, weist er auch darauf hin, daß der Forderung nach kollegialer Schulleitung in Bayern bereits durch Gesetz Rechnung getragen sei. Die von Sandner abgegebene Erklärung ist im übrigen die einzige positive Stellungnahme zu den Leitsätzen des A 10 in der VV über die "Schulleitung und Schulverwaltung".

Die Vertreter des Bundes entschiedener Schulreformer, die in der öffentlichen Diskussion mit Nachdruck für die kollegiale Schulverfassung eintreten, ergreifen auf der RSK zur Frage der Schulleitung nicht das Wort. (294)

3.2 Über die Beteiligung der Lehrer an den Aufgaben der Schulverwaltung

Bei den Berichterstattem zur Lehrerfrage besteht Einigkeit darüber, daß die Lehrer in größerem Umfang an der Schulverwaltung beteiligt werden sollen. Der Einfluß der Schulpraktiker auf die Gestaltung des Bildungswesens soll auf zwei Wegen verstärkt werden: Einmal sollen mehr Lehrer in leitende Stellen aufrücken, zum anderen soll die Lehrerschaft

durch gewählte Vertretungen bei den Entscheidungen der Behörden mitwirken.

Eduard Spranger widmet der Schulverwaltung in seinen Leitsätzen zwei längere Abschnitte. Im Abschnitt A zur "Schulleitung und Schulverwaltung" (295) macht er grundsätzliche Ausführungen über Sinn und Aufgaben der Selbstverwaltung im schulischen Bereich, im Abschnitt C unterbreitet er dann konkrete Vorschläge zum Aufbau von Selbstverwaltungskörperschaften. Im SB läßt er zusätzliche Erläuterungen folgen.

Spranger strebt den Ausbau des gesamten nationalen Bildungswesens zu einem **g r o ß e n S e l b s t v e r w a l t u n g s k ö r p e r** an, "in dem sich das Leben der geistigen Kultur" (296) darstellen soll. Zu diesem Zweck seien örtliche und umfassendere Vertretungen zu schaffen, die sich ausschließlich pädagogischen Problemen widmen sollen: den Fragen der Bildungsorganisation, der Bildungsgüter und der Unterrichtsmethoden. Verwaltungsangelegenheiten zu beraten, solle nicht Aufgabe dieser Gremien sein. Der BE fordert, daß die Selbstverwaltungskörperschaften von parteipolitischen Gesichtspunkten und Standesinteressen freigehalten werden. Parteipolitische Kämpfe will er von der Schule fernhalten, um eine ruhige und stetige Erziehungs- und Bildungsarbeit zu sichern. Standesangelegenheiten will er ausschalten, damit nicht - wie oft bei den Lehrervereinen - zum Nachteil der Sache Standesfragen mit pädagogischen Fragen vermengt werden.

Ein Hindernis für die demokratische Entwicklung der Schulverwaltung besteht Sprangers Auffassung nach darin, daß die RV von 1919 für den Ausbau des deutschen Schulwesens zu einem einheitlichen Selbstverwaltungskörper keine ausdrückliche Handhabe bietet. Was in dieser Richtung geschehe, dürfe nicht in die verfassungsmäßigen Rechte des Staates eingreifen. Von ihm hänge es ab, wieviel Rechte er den Schulkörperschaften übertragen **w o l l e**. Bei den pädagogischen Angelegenheiten werden Reich, Länder und Gemeinden seiner Ansicht nach zuerst bereit sein, Bewegungsfreiheit zu geben, schon weil dieser Anspruch durch den Hinweis auf die Zustän-

digkeit von Sachverständigen gestützt werden könne.

Für die Mitwirkung bei der Schulverwaltung fordert der BE die Schaffung von **Schulversammlungen**. Jeder Stufe der Behörde sei ein solches Gremium zuzuordnen. Die Wahl für die lokale Schulversammlung solle an den einzelnen Schulen erfolgen. Die Bezirks- bzw. Ortsschulversammlungen sollen dann Vertreter in die Provinzialschulversammlungen entsenden, die Provinzialschulversammlungen Vertreter in die Landesschulversammlungen und diese schließlich Vertreter in die Reichsschulversammlung. Wieviel Vertreter jeweils delegiert werden sollen, müsse in weiteren Verhandlungen festgelegt werden. Spranger zufolge sollen sich die Schulversammlungen auf allen Ebenen in folgende Gruppen gliedern:

"a) nach den Abgeordneten:

1. Lehrer,
2. Beiräte.

Es steht ihnen frei, nach Art der Fraktionen getrennte Sitzungen vor der amtlichen Tagung zu halten. - An den amtlichen Sitzungen nehmen die Schulaufsichts- und Schulverwaltungsbeamten des zugehörigen Schulbezirkes teil.

b) nach den Schulformen:

1. Volksschule und unmittelbar angegliederte Anstalten,
2. mittlere und höhere Fachschulen mit Vollunterricht,
3. Gymnasien und Realanstalten aller Gattungen,
4. Hochschulen.

In ihren Sonderangelegenheiten tagen diese Fachgruppen getrennt, in gemeinsamen vereinigt; doch wird dann nach Schulgruppen abgestimmt." (297)

Durch die hier vorgesehene Abstimmung nach Fraktionen will der BE offensichtlich die Majorisierung der zahlenmäßig kleineren Gruppen, insbesondere der Vertreter der höheren Schulen und Hochschulen verhindern. Indem er den Lehrervertretern in der Schulversammlung Beiräte aus Vertretern interessierter Berufsgruppen und angesehenen Einzelpersonlichkeiten wie Gelehrten, Ärzten, Geistlichen und Künstlern beigibt, schränkt er ihre

Aktionsfreiheit bewußt ein. Schulversammlungen nur aus Lehrern lehnt er ab, weil er darin eine nachteilige Verengung sieht. Den Lehrern versichert er, daß sie durch ihre pädagogische Sachkenntnis und durch die Ständigkeit ihrer Mitwirkung dominierenden Einfluß haben werden.

Für die Wahl der Beiräte können Sprangers Ansicht nach reichseinheitliche Richtlinien nicht gegeben werden. Selbstverständlich sei, daß die Vertreter der Lehrerschaft von dieser selbst gewählt werden müssen. Verhandelt werden müsse noch über die Rechte und Pflichten der Schulversammlungen gegenüber den Schulbehörden und die Häufigkeit der Tagungen. Gegen die Übernahme der Prinzipien des politischen Parlamentarismus werde nichts einzuwenden sein, weil überwiegend Sachverständige an den Verhandlungen beteiligt sein werden.

Zur Aufgabenstellung führt Spranger aus: "Der Zweck der Schulversammlungen ist die Beratung von inneren Schulfragen in Gegenwart der Schulverwaltungs- und Schulaufsichtsbeamten." (298) Bei den Zusammenkünften sollen die Vorlagen der Behörden begutachtet, aber auch eigene Anträge gestellt werden. Für später will er den Selbstverwaltungs-körperschaften ein weiteres Recht zugestehen. Er stellt in Aussicht: "Die Schulverwaltungs- und Schulaufsichtsbeamten sollen nach Einrichtung und angemessener Erprobungszeit der Schulversammlungen von diesen in einer Vorschlagsliste präsentiert werden, aus der die Regierung zu wählen hat." (299) Bei Fragen, die nur eine einzelne Gruppe betreffen, genüge die Anwesenheit der betreffenden Lehrervertreter, Beiräte und Schulaufsichtsbeamten. Mindestens einmal im Jahr solle jedoch eine VV durchgeführt werden, um die Beziehungen der Schulgruppen zueinander zu erörtern.

Aloysia Pfennings, die Sprecherin der katholischen Lehrkräfte, widmet dem Zusammenwirken der Lehrerschaft mit den Schulbehörden nur einen Leitsatz. Sie führt darin aus: "Der vertrauensvollen und wirksamen Fühlungnahme zwischen Schulbehörden und Lehrerschaft dienen sowohl die frei

sich betätigenden Standesvereine als auch die nach behördlichen Richtlinien gewählten Standesvertretungen." (300)
Mit der Forderung, als Vertretung der Lehrerschaft bei den Behörden auch **S t a n d e s v e r e i n e** zuzulassen, steht sie unter den Berichterstattern allein da. Sie setzt sich damit im besonderen in Widerspruch zu dem, was Spranger in seinen Leitsätzen und im SB zu dieser Frage aussagt.

In zwei weiteren Leitsätzen befaßt sich Aloysia Pfnennings mit dem **A u f r ü c k e n v o n S c h u l p r a k t i k e r n i n v e r a n t w o r t l i c h e P o s i t i o n e n**. Sie fordert:

- "3. Auf allen Stufen der Schulverwaltung ist die angemessene Beteiligung von **F a c h k r ä f t e n** des Bildungswesens zu ermöglichen, und zwar so, daß neben wissenschaftlicher Tüchtigkeit und verwaltungstechnischer Fähigkeiten die pädagogisch erfahrene Persönlichkeit zur Geltung gelangt.
4. Der **F r a u** als Erzieherin der weiblichen Jugend ist Gelegenheit zu bieten, nicht nur in der Klassenführung und Anstaltsleitung, sondern auch in der Schulverwaltung ihre Sonderaufgaben für die Volkskultur zu erfüllen und an **l e i t e n d e n S t e l l e n** die Maßnahmen der bisher vorwiegend männlichen Pädagogik zu ergänzen." (301)

Die Forderung der Berichterstatterin, bei der Besetzung leitender Stellen die weiblichen Lehrkräfte stärker zu berücksichtigen, ist berechtigt. Wenig verständlich ist jedoch, daß sie als Begründung dafür die bereits zum Zeitpunkt der RSK überholte Auffassung heranzieht, die Frau sei **d i e** Erzieherin der weiblichen Jugend schlechthin. In einer Erklärung, die der Verein katholischer Lehrerinnen und der Verband katholischer Oberlehrerinnen am 17. Juni der VV abgeben, präzisieren sie den von Aloysia Pfnennings erhobenen **Anspruch**. Die Vertreter der beiden Vereinigungen verlangen darin, die Frauen auf **a l l e n S t u f e n** der Schul-

verwaltung angemessen zu beteiligen. (302)

Gustav Louis, der BE des VagL, widmet der Beteiligung der Lehrer an der Schulverwaltung in den Leitsätzen und im SB breiten Raum. Louis erweitert bei dieser Frage - wie schon bei der Frage der Schulleitung - die in den K a s s e - l e r B e s c h l ü s s e n für die höheren Schulen aufgestellten Thesen zu Aussagen auch für die Volks- und Mittelschulen und schließt darüber hinaus die Fachschulen in die Betrachtung ein. Den Lehrern muß nach Auffassung des Vertreters der höheren Schule in der Schulverwaltung eine geordnete Mitwirkung ermöglicht werden. Zu diesem Zweck fordert er die Einrichtung von L e h r e r k a m m e r n o d e r ä h n l i c h e n a u s s c h l i e ß l i c h a u s L e h r e r n z u s a m m e n g e s e t z t e n G r e m i e n . Den staatlichen Behörden will Louis a u ß e r d e m Schulausschüsse zur Seite stellen, die nach der Zusammensetzung und den für sie vorgesehenen Aufgaben etwa den von Spranger geforderten Schulversammlungen entsprechen. Darin, daß die Lehrervertretungen getrennt nach Schularten errichtet werden sollen, stimmt der BE des VagL mit dem Berliner Universitätspädagogen dagegen überein. Louis hält es für notwendig, daß die Lehrerkammern möglichst schnell gebildet werden, damit sie maßgebend bei der Vorbereitung der Schulgesetze mitwirken können. Die in einzelnen Ländern bereits bestehenden E r z i e h u n g s b e i r ä t e geben seiner Auffassung nach in ihrer Zusammensetzung kein getreues Abbild der Lehrerschaft. Sie haben überdies nicht den Einfluß auf die schulpolitischen Entscheidungen, auf den "eine geordnete Vertretung der Lehrerschaft in der Zeit des Rätegedankens unbestreitbaren Anspruch" (303) habe.

Louis Pretzel, der Vertreter des DLV, widmet der Schulverwaltung drei knappgefaßte Leitsätze. Er betont, daß sie - wie seine Forderungen zur Schulleitung - für Lehrende beiderlei Geschlechts gelten sollen. Pretzels Ausführungen zeigen, daß sich seine Ansichten über die Beteiligung von Lehrern an der Schulverwaltung mit denen der anderen BE zur

Lehrerfrage nahezu decken. Allerdings verlangt er als einziger expressis verbis, daß Lehrer in die Schulverwaltungsbehörden berufen werden sollen. (304)

Als Grundlage für die Diskussion im A 10 über die Beteiligung der Lehrer an der Schulverwaltung hat Ludwig Arndt eine Gegenüberstellung ausgearbeitet. Der Dessauer Oberschulrat konstatiert:

"A. Übereinstimmendes.

1. Alle Schulaufsicht ist staatlich.
2. Die Schulaufsicht ist fachmännisch.
3. Auch die Leitung der Schulaufsichtsbehörden muß eine fachmännische sein.

B. Unterschiedliches.

1. Lehrerkammern oder Schulversammlungen?
2. Einsetzung der Schulaufsichtsbeamten unter Mitwirkung der Lehrerkammern oder der Schulversammlungen?
3. Berücksichtigung der Standesvereine neben den Lehrerkammern oder den Schulversammlungen?" (305)

Infolge der langwierigen Auseinandersetzungen über die mit der Schulleitung zusammenhängenden Probleme bleibt im Ausschuß jedoch nicht die Zeit, diese Punkte eingehend zu erörtern. Zur Vereinfachung des Verfahrens werden die von Gustav Louis verfaßten Leitsätze als Modell herangezogen. Mit den Forderungen des VagL-Vertreters erklären sich die Ausschußmitglieder im wesentlichen einverstanden. Es kommt im Laufe der Verhandlungen jedoch zu einigen Akzentverschiebungen. Louis hat zur Frage der Schulaufsicht folgenden LS formuliert: "Die Aufsicht über die Schule und die Lehrer steht allein dem Staate zu. Keiner nichtstaatlichen Behörde kommen Aufsichtsbefugnisse über die Schule zu." (306) Mit klarer Mehrheit entscheiden sich die Ausschußmitglieder dafür, den ersten der beiden Sätze durch einen LS Pretzels zu ersetzen. Darin fordert der BE des DLV: "Die Schulaufsicht wird im Auftrage des Staates durch Fachleute ausgeübt, die aus der Zahl der Lehrenden unter Mitwirkung der Lehrerschaft berufen werden." (307)

- Im Hinblick auf die Arbeitsweise der Schulverwaltung fordert der Vertreter der akademisch gebildeten Lehrer: "Die Schulverwaltungsbehörden sind durchaus selbständig zu gestalten. Ihre Leitung ist ausschließlich in die Hände von Fachmännern zu legen. Ihre Beratung und Beschlußfassung ist kollegialisch." (308) Der Ausschuß läßt hier den ersten Satz unverändert, ersetzt aber den zweiten und dritten Satz auf Antrag des Kreisschulrats Ignaz Griebel aus Würzburg durch die folgende Aussage: "Die an den zentralen Schulverwaltungsstellen (Regierungen, Ministerien) hauptamtlich angestellten Schulfachmänner versehen ihre Referate (Dezernate) selbständig." (309) In der neuen Form wird der LS einstimmig gebilligt. - Louis' Leitsätze zur Mitarbeit der Lehrervertretungen bei der Schulverwaltung erfahren die stärksten Veränderungen. Der erste Satz heißt bei dem Vertreter des VagL: "Für die Mitwirkung an der Verwaltung sind Lehrerkammern oder ähnliche Einrichtungen erforderlich." (310) Diese Formulierung wird laut Mehrheitsbeschluß ersetzt durch Pretzels Leitsatz: "Den Schulbehörden treten für ihren Bezirk freigewählte Vertretungen der Lehrerschaft (Lehrerkammern, Lehrerräte, Lehrerausschüsse) mitbestimmend zur Seite." (311) Entscheidend bei der hier vorgenommenen Veränderung ist, daß die Bezeichnung Mit w i r k u n g durch den Ausdruck Mit b e - s t i m m u n g ersetzt worden ist. Daraus wird deutlich, daß die meisten Ausschußmitglieder den Lehrervertretungen umfangreichere Rechte zubilligen wollen, als dies von Louis zunächst vorgesehen war. Im zweiten Satz über die Mitarbeit der Lehrervertretungen fordert Louis zur organisatorischen Gestaltung der Selbstverwaltungskörperschaften: "Sie sind für die einzelnen Schulgattungen, die Volksschulen, die Mittelschulen, die Fachschulen, die Studienanstalten derart aufzubauen, daß jede Sondergruppe von Lehrern an diesen Schulen eine ihrer Zahl entsprechende Vertretung erhält." (312) Auf Antrag des Bremer Lehrers und DLV-Delegierten Johann Osterloh wird an die Stelle dieses Satzes folgende die Einheitlichkeit der Lehrerschaft stärker betonende Aussage gesetzt: "Sie vertreten die Gesamtheit der Lehrenden. Die Kam-

mern bilden für die einzelnen Zweige des Schulwesens Arbeitsausschüsse." (313) Obwohl sich 17 von 24 Ausschußmitgliedern für die hier angegebene Organisationsform aussprechen, wird der Satz nicht in die Leitsätze eingereiht und dort auf einen Vorschlag für die Gestaltung der Selbstverwaltungskörperschaften ganz verzichtet. Die im A 10 erzielten Ergebnisse werden von der VV positiv aufgenommen. Nur der bereits an anderer Stelle erwähnte Ingenieur Alfred Barth aus Frankfurt am Main erhebt Einwände gegen die Leitsätze. In einer Erklärung, die er für elf Vereinigungen abgibt, behauptet er, daß die Leitsätze über die Schulverwaltung wie auch über die Schulleitung für die Berufs- und Fachschulen nicht geeignet seien.

Auch im A 14 (Verwaltung des öffentlichen Schulwesens) wird auf die Beteiligung der Lehrer an der Schulverwaltung kurz eingegangen. Dort stellt OL Wilhelm Brinkwerth aus Berlin, ein Vertreter des VagL, folgenden Antrag: "Gesetze in bezug auf das Schulwesen werden unter Mitwirkung der Vertretungen der Lehrerschaft vorbereitet, wichtigere Verordnungen nicht ohne deren Mitwirkung erlassen. Bewährte Einrichtungen bedürfen zu ihrer Änderung im Verwaltungswege der überwiegenden Zustimmung von Fachmännern." (314) Diese Forderungen decken sich in weitem Umfang mit denen der BE zur Lehrerfrage. (315)

4. Die Debatte über das Verhältnis der Lehrer zu den Elternvertretungen

Die Frage, in welcher Weise die Eltern bei der Gestaltung des Schullebens mitwirken können und sollen, wird auf der RSK ausführlich diskutiert.

Im A 12 bearbeiten 26 Pädagogen und andere Schulinteressenten das Thema "Eltern und Elternbeiräte" (316). Hierbei bildet das Zusammenwirken der Lehrer mit den Eltern ein wesentliches Teilproblem. Der Ausschuß diskutiert einmal, ob und in welchem Umfang Lehrer in den Elternvertretungen mitwirken sollen, zum anderen, wie sich die Zusammenarbeit zwischen den Lehrerkollegien und den Elternvertretungen gestalten soll.

Als Grundlage für die Verhandlungen dienen die Leitsätze und schriftlichen Berichte der Rektorin Elise Stoffels, einer Vertreterin der katholischen Lehrerschaft aus Neuß am Rhein, der Oberlehrerin Hildegard Wegscheider aus Bonn, einer Sozialdemokratin, die den verschiedenen Schulreformern und der Jugendbewegung nahesteht, und des Volksschullehrers Hermann L. Köster aus Hamburg. Elise Stoffels und Hermann L. Köster berichten auch in der VV über das Ergebnis der Ausschußberatungen. Hildegard Wegscheider zieht später in ihrem Aufsatz "Eltern und Elternbeiräte" (317) Bilanz.

Die Lehrer-Eltern-Beziehung wird auf der RSK auch bei den Beratungen über die Schulleitung und Schulverwaltung, die Lehrerbildung und die Privatschule tangiert.

Trotz der von der Konferenzleitung ausgesprochenen Mahnung, weltanschauliche Fragen aus den Verhandlungen auszuklammern, wird die Auseinandersetzung über die Elternvertretungen entscheidend auf dem Hintergrund religiöser Grundhaltungen geführt.

4.1 Um die Mitarbeit von Lehrern im Elternbeirat oder in der Schulpflegschaft

Nach Darstellung der BE zur Frage der "Eltern und Elternbeiräte" und anderer Konferenzteilnehmer ist das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule zum Zeitpunkt der RSK weithin unerfreulich. Die allgemein praktizierten Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern - Elternabende, Sprechstunden und Hausbesuche - rei-

chen nicht aus, bei den Eltern für die Maßnahmen der Schule Verständnis zu wecken, geschweige denn sie zu aktiver Mitarbeit zu bewegen. Die BE und die übrigen Mitglieder des A 12 sind sich deshalb einig darüber, daß eine geordnete Mitwirkung der Eltern an der Gestaltung des Schullebens erreicht werden muß. Übereinstimmung herrscht auch darüber, daß dies durch organisierte Vertretungen geschehen soll, "und nur die Frage, inwiefern Lehrer neben den Eltern an ihnen beteiligt werden sollen, wurde von den drei Referenten verschieden beantwortet" (318).

Hermann L. Köster interpretiert in seinen Leitsätzen und im SB das Hamburger Gesetz über die Selbstverwaltung der Schulen. (319) Er leitet aus der RV von 1919 für die Eltern das Recht ab, sich an der Verwaltung der von ihren Kindern besuchten Schule zu beteiligen. Da andererseits auch den Lehrern das Recht auf Selbstverwaltung zustehe, sei es notwendig, daß Eltern und Lehrer in Schulfragen grundsätzlich zusammenarbeiten. Die unmittelbare Verwaltung der Schule solle durch den Lehrkörper und den Elternrat erfolgen, dem neben Vertretern der Elternschaft auch Lehrer der Schule angehören. In Hamburg sei vorgesehen, daß Eltern und Lehrer dem Elternrat im Interesse einer ersprießlichen Zusammenarbeit gleichberechtigt angehören sollen. Die Zahl der Elternvertreter müsse in diesem Gremium jedoch überwiegen. Nach dem Hamburger Gesetz verhalte sich die Zahl der Lehrer zur Zahl der Elternvertreter wie 1:3.

Hildegard Wegscheiders schriftliche Ausführungen orientieren sich an dem preussischen Erlass betr. Satzungen und Wahlordnung der Elternbeiräte vom 5. November 1919. In Anlehnung an die darin enthaltenen Forderungen tritt sie für eine Vertretung ein, der nur Eltern stimmberechtigt angehören. Der Elternbeirat

müsse ein reines Laienelement bleiben. Da die Elternvertretung den fachlichen Rat der Pädagogen brauche, sei die in Preußen vorgesehene Regelung sinnvoll, den Schulleiter und einen Teil des Lehrerkollegiums mit beratender Stimme an den Sitzungen des Elternbeirats teilnehmen zu lassen.

Elise Stoffels legt ihrer Stellungnahme zur Zusammensetzung der Elternbeiräte ebenfalls den preußischen Erlaß zugrunde, stellt sich aber mit einigen Forderungen in Widerspruch dazu. Die Sprecherin der katholischen Lehrerschaft hebt hervor, daß nach Artikel 120 der RV die Erziehung Sache der Eltern sei, über deren Betätigung die Gemeinschaft zu wachen habe, und nach Artikel 143 für die Bildung der Jugend durch öffentliche Anstalten gesorgt werden müsse. Daraus folgere, daß beide Erziehungsträger gemeinsam an dieser Aufgabe arbeiten müssen. Für eine fruchtbare Zusammenarbeit sei es erforderlich, der Schule als dem Mittelpunkt einen Elternbeirat zur Mithilfe beizugeben. Der Elternbeirat solle mit dem Lehrkörper eine Ratsgemeinschaft bilden, um eine verständnisvolle Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule anzubahnen. Von daher folgert Elise Stoffels: "Aus dieser Zwecksetzung muß der reine Elternrat, der nur Vertreter der Elternschaft ausweist, abgelehnt werden, sie fordert naturnotwendig auch die Zugehörigkeit der Lehrerschaft." (320) Nach Ansicht der Berichterstatterin soll im Elternbeirat neben den gewählten Vertretern der Elternschaft auch der Schulleiter Stimmrecht erhalten; den übrigen Lehrkräften solle gestattet werden, mit beratender Stimme an den Sitzungen teilzunehmen, damit sie durch ihr fachmännisches Urteil beratend und belehrend wirken können. Der Leiter der Anstalt solle überdies zugleich Vorsitzender des Elternbeirats sein, denn er habe den besten Überblick und sei daher am leichtesten in der Lage, Elternvertreter und Lehrer zu gemeinsamer

Arbeit zu vereinen. Elise Stoffels' Absicht stammt, "z. T. wenigstens, aus der Rücksicht auf Internatsschulen, bei denen die Eltern nicht ausreichend vertreten sind, wie der katholische Westen und Süden sie vielfach aufweist" (321). Die Berichterstatterin legt Wert darauf, daß auch nebenamtliche Religionslehrer zur Mitarbeit herangezogen werden, da Religionsunterricht und religiös-sittliche Erziehung wichtige Beratungsgegenstände für die Elternbeiräte seien. Für die Konfessionsschulen erhebt Elise Stoffels eine zusätzliche Forderung. Den dort zu bildenden Elternbeiräten soll auch der Pfarrer oder sein Religionsunterricht erteilender Stellvertreter als vollberechtigtes Mitglied, also mit Stimmrecht, angehören.

Im A 12 wird die von den Berichterstattern erhobene Forderung, Lehrer in den Elternbeiräten mitwirken zu lassen, überwiegend unterstützt. VSL August Weber aus Bochum, Delegierter des Katholischen Lehrerverbandes, verlangt in Ergänzung dazu das Stimmrecht der Lehrer für den Fall, daß sie verpflichtet werden, der Ladung des Elternbeirats zu folgen. Stadtschulinspektor Hans Nydahl aus Neukölln erweitert die Leitsätze und schriftlichen Berichte der BE in anderer Richtung: Er will allen Lehrern gestatten, an den Elternbeiratssitzungen teilzunehmen - allerdings ohne Stimmrecht.

Wesentlich über die Forderungen der BE hinaus geht der Leipziger Lehrer und Stadtverordnete Otto Pabst. Er setzt sich für die Schaffung von Elternbeiräten ein, die sich ausschließlich aus Eltern zusammensetzen, wie sie außerhalb der RSK von sozialistischen Kreisen gefordert werden. Pabsts Vorschlag stößt im A 12 auf Ablehnung. Weite Teile der Lehrerschaft befürchten - wie Richard Jahnke vom Preussischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung schon in seinem für die Konferenz verfaßten Aufsatz über die Elternbeiräte hervorgehoben hat -, "daß ein Elternbeirat ohne Lehrerschaft Angriffe auf diese ermögli-

chen, eine friedliche Zusammenarbeit verhindern und deshalb der Jugend schaden würde" (322).

Wie sich gezeigt hat, unterscheiden sich die Auffassungen der BE zur Beteiligung der Lehrer an den Elternbeiräten vor allem in der Frage des Stimmrechts. Wie Hildegard Wegscheider berichtet, erscheint auch hier ein Kompromiß möglich. Wörtlich führt sie später über die Situation im Ausschuß aus: "Man hätte sich über diese Differenz leicht einigen können, schien doch durchschlagend das Argument zu wirken, daß eine beschließende Stimme der Lehrer, solange diese in kleiner Minorität vertreten sind, die gewählten Lehrer ihren Kollegen gegenüber mit der Verantwortung für Beschlüsse des Elternbeirates belastet, die sie nicht abwenden oder ändern können. So gab denn auch Herr Köster seine Position sofort preis, und Fräulein Stoffels wünschte nur durchzusetzen, daß der Schulleiter in Internaten für die nichtvertretenen Eltern der auswärtigen Schüler eintreten solle." (323) Zu einer weiteren Annäherung der Standpunkte kommt es jedoch nicht. Im Gegenteil: Die Verhandlungen spitzen sich zu auf eine Diskussion darüber, ob und in welchem Umfang neben den Lehrern auch Vertreter der Kirchen in den Elternbeiräten mitarbeiten sollen. Nachdem die Aussprache im A 12 längere Zeit um die Frage der Beteiligung kirchlicher Stellen gekreist ist, ohne daß Übereinstimmung erzielt werden konnte, lenkt der Bamberger Erzbischof Jacobus von Hauck die Diskussion in eine neue Richtung. Von Hauck, der die Elternbeiräte als eine spezifisch preußische, für das Reich nicht verbindliche Einrichtung ansieht, wirft die grundsätzliche Frage auf, "ob Elternbeiräte oder Schulpflegschaften, wie man sie in Bayern hat, pädagogisch wertvoller seien" (324). Der katholische Würdenträger ist der Auffassung, daß sich aus Vertretern der Elternschaft, der Kirche, der Lehrerschaft und der politischen Gemeinde zusammensetzende Schulpflegschaften

den Elternbeiräten gleichwertig sind. Deshalb fordert er in einem Antrag zur Elternmitwirkung: "Dies kann geschehen durch Einrichtung von eigenen Elternbeiräten oder durch entsprechende Beteiligung von Elternvertretern an Schulpflegschaften oder gleichartigen Körperschaften." (325) Dieser Satz gibt die Auffassung der meisten süddeutschen Ausschußmitglieder wieder, der "sich besonders kirchlich interessierte Männer und Frauen beider Konfessionen" (326) anschließen. Von protestantischer Seite hat zuvor August Grünweller aus Rheydt, der Direktor des Verbandes Deutscher evangelischer Schul-, Lehrer- und Lehrerinnen-Vereine, statt der Elternbeiräte Schulbeiräte gefordert, denen Vertreter der Familie, der Lehrerschaft, der Kirche und des Staates angehören sollen. Über Grünwellers Forderung ist der Ausschuß jedoch hinweggegangen. Elise Stofels hat bereits im SB erklärt, daß weite Teile der Lehrerschaft statt der Elternbeiräte in Anlehnung an den Schulgemeindegedanken Dörpfelds Schulbeiräte aus Vertretern aller Schulinteressenten fordern, jedoch selbst nicht für solche Körperschaften plädiert. Im Ausschuß schwenkt sie dann auf die Linie des Bamberger Erzbischofs ein.

Ausführlich wird im A 12 diskutiert, ob das Reich für die Zusammensetzung der Elternvertretungen verbindliche Vorschriften erlassen oder nur allgemeine Richtlinien festlegen solle. Diejenigen Ausschußmitglieder, die für Schulpflegschaften eintreten, sprechen sich gegen zentralistische Lösungen aus, vor allem wohl wegen der Befürchtung, daß anderen Ländern die preußische Lösung aufgezwungen werden könnte. In einer Abstimmung sprechen sich 11 Mitglieder für, 10 gegen die Forderung aus, im Reich unterschiedliche Formen der Elternvertretung zuzulassen. Daß sich im Ausschuß zwei nahezu gleichstarke Gruppen gegenüberstehen, wird dadurch vollends deutlich, daß auch die übrigen Anträge zur Zusammensetzung der Beiräte mit dem knappen Ergebnis von 11 zu 10 Stimmen abgelehnt bzw. angenommen werden. "Der Antrag auf Zusammenset-

zung der Elternbeiräte aus Eltern, Lehrern und Vertretern der Kulturfaktoren wird mit 11 gegen 10 Stimmen abgelehnt. Der Antrag auf Zusammensetzung der Beiräte aus Eltern und aus Lehrern mit b e s c h l i e ß e n d e r Stimme wird mit 11 gegen 10 Stimmen abgelehnt. Der Antrag auf Zusammensetzung der Beiräte aus Eltern und Lehrern mit b e r a t e n d e r Stimme wird mit 11 gegen 10 Stimmen angenommen." (327) Für Elternbeiräte, die sich a u s s c h l i e ß l i c h a u s E l t e r n zusammensetzen, stimmen lediglich drei Ausschußmitglieder; alle anderen wollen die Lehrer in irgendeiner Form beteiligen.

Dem Gegensatz in der Frage der Zusammensetzung wird im A 12 dadurch Rechnung getragen, daß j e d e d e r b e i d e n H a u p t r i c h t u n g e n e i g e n e L e i t s ä t z e aufstellt. Mit 11 Stimmen wird von der ersten Gruppe gefordert: "Der Elternbeirat jeder Schule besteht aus Eltern der betreffenden Schule, die von der Elternschaft der Schule gewählt werden. Die Lehrer haben beratende Stimme. Die Regelung der Art ihrer Teilnahme bleibt den Ländern überlassen." (328) Die 10 Vertreter der zweiten Gruppe stellen in ihren Leitsätzen zunächst fest, daß die Beteiligung der Eltern in Schulpflegschaften oder Elternbeiräten erfolgen könne. Nachdem sie dann auf die Notwendigkeit einer vertrauensvollen Zusammenarbeit aller an der Erziehungs- und Bildungsarbeit Beteiligten hingewiesen haben, fordern sie im Widerspruch zu ihrer ursprünglichen Aussage: "Darum sind n u r aus Vertretern der Elternschaft bestehende Körperschaften abzulehnen. In den betreffenden Körperschaften (Schulbeiräten, Schulpflegschaften) sollen stimmberechtigt vertreten sein:

- a) die Eltern der Schulkinder,
- b) die Lehrer und Lehrerinnen der Schule,
- c) die beteiligten Religionsgemeinschaften,
- d) die Gemeinde und der Staat.

Die Vertreter der Elternschaft müssen die Mehrheit bilden." (329)

Ein Ausschußmitglied, der VagL-Vertreter Wilhelm Bolle aus

Berlin, unternimmt den Versuch, den Gegensatz - hier Elternvertretung, dort umfassendere Körperschaft - zu überbrücken. Sein Vorschlag, "den E l t e r n beirat nur aus Eltern, den S c h u l beirat aus verschiedenen Kulturfaktoren einschließlich der Kirche zu bilden" (330), findet jedoch kaum Beachtung.

Vor der VV berichten Elise Stoffels für die Richtung "Schulpflegschaft" und Hermann L. Köster für die Richtung "Elternbeirat". Ihre Ausführungen runden das Bild ab. Elise Stoffels begründet noch einmal, weshalb die von ihr vertretene Gruppe statt der Elternbeiräte Schulpflegschaften fordert. Bezüglich der Zusammensetzung stellt sie fest, daß die Eltern als die wichtigsten Erziehungsberechtigten in diesen Körperschaften die Mehrheit haben müssen. "Da es sich aber um Unterstützung und Förderung der S c h u l e handelt, um die Lebensarbeit des Lehrers, so gebührt unseres Erachtens einer Vertretung des Lehrkörpers ebenfalls Sitz und Stimme und nicht bloß ein Mitberatungsrecht in diesem Beirat." (331) Und weil es um das Gesamtwohl der Kinder in Schule, Haus und Öffentlichkeit gehe, seien auch Vertreter der Religionsgemeinschaften, der Gemeinden und des Staates zu beteiligen. - Hermann L. Köster erklärt, daß das Erziehungsrecht der Kirche im Ausschluß von keiner Seite bestritten worden sei, wohl aber die Berechtigung der Kirche, dieses Recht über die Elternbeiräte in der Schule geltend zu machen. Der Forderung nach Ausweitung des Elternbeirates zur Schulpflegschaft sei u. a. entgegengehalten worden, daß die Belange der Religionsgemeinschaften schon durch einen Teil der Eltern und durch die Religionslehrer in den Elternbeiräten vertreten werden.

Hildegard Wegscheider, die in ihrem Aufsatz über die Eltern und Elternbeiräte aus zeitlicher Distanz über die Verhandlungen berichtet, macht regional unterschiedliche Erfahrungen und mehr noch grundsätzlich verschiedene pädagogische Auffassungen für die Spaltung des A 12 in zwei Lager verantwortlich. Die von Hermann L. Köster repräsentierte Gruppe sei in stärkerem Maße davon überzeugt gewesen, daß die Erziehung von einer

Sache der Schule zu einer Sache des ganzen Volkes gemacht werden müsse. Nicht allein der Wunsch, süddeutsche Einrichtungen zu schützen, auch nicht allein die Absicht, den geistlichen Einfluß auf die Schule zu sichern, vielmehr das Festhalten an einer Einteilung der Erziehenden in Laien und Fachleute sei es, was sich aus der Stellungnahme der von Elise Stoffels vertretenen Richtung erkennen lasse. "Wer Lehrer und Geistliche für Fachleute, Eltern aber für Laien in der Erziehung hält, kann die Wichtigkeit der Elternbeiräte nicht so hoch einschätzen wie derjenige, der erzieherische Fähigkeiten und Pflichten als eine allgemein menschliche Forderung für jeden anerkennt." (332) Dieser Zwiespalt sei durch die Berichte im Plenum der RSK, wenn auch nicht expressis verbis, so doch faktisch zum Ausdruck gekommen.

4.2 Zur Zusammenarbeit des Lehrkörpers mit den Elternvertretungen

Die drei BE stimmen darin überein, daß an allen öffentlichen und privaten Schulen Elternvertretungen gewählt werden sollen. Nur Elise Stoffels schränkt diese Forderung in ihrem SB geringfügig ein. Ihrer Auffassung nach sollen Anstalten, die ausschließlich Internate mit eigenen Schulen sind" (333), von dieser Verpflichtung ausgenommen sein.

Ausführlich diskutieren die BE und die übrigen Mitglieder des A 12, auf welche Weise die Elternbeiräte gewählt werden sollen. Als selbstverständlich sehen sie an, daß der Elternbeirat von den Eltern der betreffenden Schule gewählt wird. Übereinstimmung erzielen sie auch darüber, daß Väter und Mütter sowie "andere Erziehungsberechtigte, die das Kind der Schule gegenüber vertreten" (334) wahlberechtigt sein sollen. Von den weiteren Forderungen, die im Zusammenhang mit dem aktiven und passiven Wahlrecht erhoben werden, betreffen zwei die Pädagogen unmittelbar. Hermann L. Köster verweist mit Blick auf Hamburg, wo dem Elternrat Lehrer als

vollberechtigte Mitglieder angehören sollen, darauf, daß die Lehrervertreter vom Lehrkörper der Schule in dieses Gremium gewählt werden sollen. - Elise Stoffels beantragt im Hinblick auf die besondere Situation an den Heimschulen: "Ist mit einer Unterrichtsanstalt ein Internat verbunden, das 50 oder mehr Zöglinge hat, so gehört der Leiter (die Leiterin) dieser Anstalt dem Elternbeirat ohne Wahl an." (335) Dieser Forderung wird im Ausschuß nicht widersprochen.

Für das Wahlverfahren werden im A 12 drei Möglichkeiten in Betracht gezogen:

1. Die Verhältniswahl;
2. Die Mehrheitswahl;
3. Das Hervorgehen des Elternbeirats aus Klassenerntergemeinschaften.

Da jedes Verfahren neben Vorzügen auch erhebliche Nachteile aufweist, verzichtet der Ausschuß darauf, den Wahlmodus verbindlich festzulegen. Die Gründung von Klassenelternschaften, die sich mit den Lehrern der Klasse zu Arbeitsgemeinschaften vereinen sollen, wird durchweg begrüßt. Einwände werden nur dagegen erhoben, den Elternbeirat aus ihnen herauswachsen zu lassen. Bei der Erörterung des Wahlverfahrens wird nur eine Forderung erhoben, die das Zusammenwirken von Lehrern und Eltern betrifft. Elise Stoffels verlangt, daß der Leiter einer Schule auf Grund seiner Stellung im Rahmen des Ganzen auch dann in den Wahlvorstand gewählt werden darf, wenn er nicht zum Kreis der Wahlberechtigten gehört, also kein eigenes Kind in seiner Schule hat. Diese Frage bleibt im Ausschuß ungeklärt.

Was die Zusammenarbeit der Elternvertretungen mit den Lehrern betrifft, so besteht in einem wesentlichen Punkt Übereinstimmung: Dem Elternbeirat darf eine Aufsichtsbefugnis über die Lehrer nicht zustehen. Elise Stoffels bringt in ihrem SB zum Ausdruck, daß dem "bisherigen Schulabsolutismus" (336) nicht die Alleinherrschaft der Eltern folgen dürfe,

da dies den Interessen der Schularbeit ebenfalls zuwiderlaufe. Der Lehrerschaft müsse ermöglicht werden, selbstverantwortlich zu arbeiten. Hermann L. Köster betont, daß die Lehrer mit aller Bestimmtheit an der Fachaufsicht festhalten müssen. Er begrüßt deshalb in seinen schriftlichen Ausführungen, daß der Hamburger Gesetzentwurf klar zum Ausdruck bringt:

"Aufsichtsbefugnisse stehen dem Elternrat nicht zu." (337)

Im A 12 lehnen die Vertreter des VagL, des Verbandes katholischer Lehrer, des Vereins Frauenbildung - Frauenstudium und des DLV Kontrollrechte der Eltern ab. Schließlich wird hierzu einstimmig der LS angenommen: "Aufsichts- und Disziplinarbefugnisse stehen den Eltern und dem Elternbeirat nicht zu." (338) Die von Elise Stoffels vertretene Gruppe will dabei lediglich "Elternbeirat" durch "Schulbeirat, Schulpflegschaft" ersetzen. Aufsichtsbefugnisse der Eltern werden auf der RSK auch außerhalb des A 12 von keiner Seite gefordert. BE Stoffels führt in ihrem SB aber zwei Beispiele dafür an, wie die Unabhängige Sozialdemokratische Partei versucht, über die Eltern auf die Schule Einfluß zu gewinnen. (339) Durch Maßnahmen wie die dort geforderten - Sammlung belastenden Materials gegen die Lehrer durch die Schüler; Auswahl der Lehrer durch politisch einseitig orientierte Elternvertretungen - werde der Lehrer rechtlos und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus unmöglich gemacht.

Wenn auch die Mitglieder des A 12 eine Aufsichtsbefugnis der Elternvertretungen über die Lehrer durchweg verneinen, so sind sie doch bereit, diesen Gremien **u m f a n g r e i c h e R e c h t e** einzuräumen. Eindrucksvoll dokumentieren sie dies durch die einstimmige Annahme des folgenden vom Bamberger Erzbischof Jacobus von Hauck formulierten Satzes: "In Verfolg des Artikels 120 der Verfassung des Deutschen Reiches ist den Eltern ein entsprechender Einfluß auf das ganze Schulleben zu sichern." (340) Artikel 120 der RV von 1919 bezeichnet die Erziehung der Jugend als "oberste Pflicht und natürliches Recht der Eltern" (341). **U m s t r i t t e n** i s t a u f d e r R S K , w e l c h e R e c h t e

den Elternvertretungen übertragen werden sollen und inwieweit diese gesetzlich festgelegt werden sollen. Elise Stoffels will den Elternbeirat weder zu einer Behörde, noch zu einem Parlament mit Gesetzesvollmacht ausgestaltet wissen. Hildegard Wegscheider betrachtet dagegen Elternbeiräte ohne gesetzgeberische Kraft, wie sie der Erlaß des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung aus dem Jahre 1919 fordert, nur als Übergangslösung. Nach genügenden Erfahrungen müsse die Vertretung der Elternschaft zu einem Organ der Selbstverwaltung mit gesetzgeberischen und behördlichen Funktionen werden. Ergänzt werden die Ausführungen der Berichterstatterin durch einen Diskussionsbeitrag des VagL-Vertreters Wilhelm Bolle. Bolle behauptet im A 12, daß dem Elternbeirat erst nach dem Ausbau zu einer Verwaltungskörperschaft Rechte von Belang übertragen werden können. In der bestehenden Form könne er der Lehrerkonferenz gegenüber Rechte nicht durchsetzen. Im Unterschied zu dem Delegierten des VagL ist BE Köster der Ansicht, die Elternvertretung könne auch ohne rechtliche Befugnisse in die Schule hineinwirken, es sei denn, Lehrer und Elternbeirat geraten in einen Gegensatz. Trotz der bestehenden Auffassungsunterschiede werden sich die Mitglieder des A 12 einig darüber, daß die Elternvertretungen ausschließlich beratenden Charakter haben sollen.

Weitgehende Übereinstimmung herrscht auf der RSK über die grundsätzliche Zielsetzung der Elternbeiräte. Sie sollen die Kluft zwischen den Eltern und den Lehrern überwinden und ein Vertrauensverhältnis herstellen helfen; sie sollen die Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule pflegen und fördern und im Einvernehmen mit den Lehrern für das Wohl der Kinder wirken. - Übereinstimmung herrscht bei den Berichterstattern und im A 12 darüber, daß den Elternvertretungen im Verfolg der grundsätzlichen Ziele insbesondere pädagogische und soziale Aufgaben übertragen wer-

den sollen. Ausführlich setzen sich die Berichterstatterinnen Stoffels und Wegscheider mit dieser Frage auseinander. Nach Elise Stoffels hat der Elternbeirat folgende p ä d a g o g i s c h e n A u f g a b e n zu erfüllen: Er soll bei den Eltern Verständnis für die Schularbeit wecken, Wünsche und Anregungen der Eltern für den Schulbetrieb besprechen und weitergeben sowie über behördliche Pläne zur Ausgestaltung der Schule beraten. Im freien Gedankenaustausch lerne die Elternschaft die Schwere der geistigen Arbeit des Lehrers, der Lehrer wiederum die praktischen Beurteilungsgesichtspunkte der Eltern kennen. Die Eltern können in den Sitzungen über die notwendigen Maßnahmen der Schulzucht aufgeklärt werden, die Lehrer im Bewußtsein der Opfer, die die Eltern für ihre Kinder bringen, Kraft für ihre Arbeit gewinnen.

Hildegard Wegscheider stellt fest, daß die schulische und die häusliche Erziehung vor allem wegen der g e r i n g e n A n t e i l n a h m e d e r E l t e r n a m S c h u l l e b e n immer stärker auseinanderzufallen drohen. Das gemeinsame Wirken von Eltern und Lehrern im Elternbeirat bietet ihrer Auffassung nach die Möglichkeit, dieser Gefahr erfolgreich zu begegnen. Eine weitere Gefahr sieht die Berichterstatterin in "der steigenden Unfähigkeit der Familie, ihre erzieherischen Aufgaben zu lösen" (342). Die erforderliche Vergrößerung der erzieherischen Potenz der Familie sei nur durch die Zusammenarbeit der Lehrer mit der organisierten Elternschaft zu erreichen. Die Pädagogen sollen den Eltern ein Bild der Schularbeit vermitteln und sie über die Schwierigkeiten im Schulbetrieb aufklären. Mit Hilfe der Lehrerschaft müssen sich die Eltern die Methoden der Erziehung und Bildung aneignen, damit sie mit der Schule Hand in Hand arbeiten können. Als ein spezielles Problem könne die F r a g e d e r H a u s a u f g a b e n behandelt werden. Die Berichterstatterin stellt fest, daß die Lehrer bei ihrer Zusammenarbeit mit der Elternschaft die Kinder zu deren Vorteil auch aus häuslicher Perspektive kennen und als lebendige Menschen sehen lernen würden.

Hildegard Wegscheider lobt in diesem Zusammenhang die Haltung der Jugendbewegung, die sich scharf gegen die unsaubere Vermischung "sittlicher Redeweise und opportunistischer Nützlichkeit in den Taten der Erwachsenen" (343) wende. Vom Standpunkt der Volkserziehung sei nichts dringender nötig als die ernste Besinnung der Erzieher. Die Zusammenarbeit der Lehrer mit der Elternschaft könne die Grundbedingungen dafür schaffen, daß die natürliche jugendliche Einstellung zum Leben, die eine reinere Form des sittlichen Lebens überhaupt sei, zu ihrem Recht komme.

Den sozialen Aspekt in der Arbeit der Elternbeiräte betonen Elise Stoffels und mit ihr die übrigen Anhänger der Schulpflegschaften stärker als den pädagogischen. Die Berichterstatterin weist darauf hin, daß der Elternbeirat helfen müsse, wo - wie vor allem in der Volksschule - soziale Hemmungen der Erziehungs- und Bildungsarbeit entgegenwirken. Der Elternbeirat sei für pflegerische Aufgaben besonders geeignet, weil die Eltern die häuslichen Verhältnisse der Schüler genauer kennen und deshalb die Unterstützungsbedürftigkeit besser beurteilen können als die Lehrer. Wesentlich ist, daß die Berichterstatterin hier die soziale Tat fordert. Hildegard Wegscheider spricht dagegen nur davon, daß die sozialen Verhältnisse im Elternbeirat erörtert werden sollen. Auf der Grundlage der Vorschläge beider Berichterstatterinnen gelangt der Ausschuß zur einstimmigen Annahme eines Leitsatzes über die Aufgabenbereiche der Elternvertretungen. Er lautet: "Der Elternbeirat hat der Förderung der unterrichtl. und erziehlischen Aufgaben der Schule sowie des körperlichen und seelischen Wohles der Kinder in Schule, Haus und Öffentlichkeit zu dienen. Insbesondere liegen dem Elternbeirat pflegerische Aufgaben ob: Mitwirkung bei der Überwachung des Schulbesuchs und der Kinderarbeit, bei der Hilfe für bedürftige und verwahrloste Kinder und ähnliches." (344) Die Befürworter umfassender Körperschaften er-

setzen wiederum "Elternbeirat" durch "Schulbeirat, Schulpflegschaft".

Obwohl A 12 dem Elternbeirat bzw. der Schulpflegschaft grundsätzlich das Recht zuspricht, a l l e das Schulleben betreffenden Fragen zu behandeln, macht die Mehrheit seiner Mitglieder eine wesentliche Einschränkung: S i e w i l l der Elternvertretung nicht g e -
s t a t t e n, B e s c h w e r d e n gegen L e h -
z e r z u b e h a n d e l n. Eingehend befaßt sich mit diesem Problem Hermann L. Köster. Er geht in seinem SB aus von der Feststellung, daß der Ausgleich zwischen Eltern- und Lehrerrechten für die praktische Arbeit der Elternräte entscheidend sei. Die Frage sei schwierig, weil hier die Interessen der Eltern und der Lehrer unmittelbar aneinanderstoßen. Der Elternrat brauche Rechte von Gewicht, wenn er lebensfähig sein und wirksame Arbeit leisten solle. Andererseits müsse der Lehrer auf der Lehrfreiheit beharren; er müsse sogar erwarten, daß die neue Zeit dieser Forderung mehr entgegenkomme als die alte. Dabei aber werde "durch die Elternräte nichts mehr bedroht als gerade die Lehrfreiheit und mit ihr die Freiheit der Lehrerpersönlichkeit" (345). Im Hinblick auf die ohnehin schwierige Situation sei zu begrüßen, daß der Hamburger Gesetzentwurf die Behandlung von Beschwerden über Lehrer in den Sitzungen des Elternrates nicht zulasse.

Für die B e a r b e i t u n g v o n K l a g e n g e -
g e n L e h r e r schlägt Köster folgendes Verfahren vor: Eltern, die sich nicht unmittelbar an den Lehrer zu wenden wagen, wenden sich an Elternratsmitglieder. Ihre Beschwerde wird im Elternrat jedoch nicht behandelt, sondern an den Schulleiter weitergeleitet. Dieser unterrichtet den betroffenen Lehrer und führt, wenn möglich, eine Aussprache mit dem Beschwerdeführer herbei. Auf Wunsch oder mit Einwilligung beider Parteien können hierbei Elternratsmitglieder als Zeugen hinzugezogen werden. Falls erforderlich, wird die Angelegenheit der Lehrerkonferenz vorgetragen. Der Elternrat muß über die Entscheidung informiert werden. Wenn ihn die Ent-

scheidung nicht befriedigt, darf er sich an eine übergeordnete Instanz wenden.

Elise Stoffels tritt bei dieser Frage im wesentlichen für die im preußischen Erlaß vorgesehene Regelung ein. Was sie im SB zur Behandlung von Beschuldigungen aussagt, wird später von Hildegard Wegscheider in ihrem Aufsatz über die Elternbeiräte als die **a l l g e m e i n e A u f f a s s u n g** des A 12 bezeichnet: Beschwerden gegen Lehrer, soweit sie persönlicher Art sind, gehören **n i c h t** in die Sitzungen des Elternbeirats. "Sofern aber in einer Beschwerde ein **s a c h - l i c h e r** Grund zu Besprechungen gegeben ist, so ist die Sitzung des Elternbeirats der gegebene Platz, in freier Meinungsäußerung den Stoff zu behandeln." (346)

Hildegard Wegscheider nimmt bei der Beurteilung dieses Problems eine Sonderstellung ein. Sie geht davon aus, daß im Elternbeirat jede Frage aus der Reihe der Einzelerfahrungen herausgelöst und in einen "ernsthaften philosophischen Zusammenhang" (347) gebracht werden muß. Unter diesem Gesichtspunkt sei es **n i c h t b e d e n k l i c h**, in diesem Gremium auch Beschwerden über Lehrer zu beraten. Das erniedrige die Lehrerschaft nicht; im Gegenteil: es verhindere Spannungen zwischen Elternhaus und Schule. Wenn man die Fehler und Schwächen eines Lehrers wie seine Vorzüge offen bespreche und in Rechnung stelle, so werden die einen weniger schaden und die anderen sich mehr auswirken können. Dann werde die gesamte Lehrerschaft "dem Beschwerderecht der Eltern nur die Wertung geben, die eine gesunde Kritik der Beteiligten immer hat" (348). Dann werde sie die Kritik als Anreiz für ihre Arbeit anerkennen können und brauche nicht um ihr Ansehen zu fürchten. - Im Ausschuß findet die Forderung der Berichterstatterin, dem Elternbeirat die Behandlung von Beschwerden über Lehrer zu gestatten, keine Unterstützung.

Auf die Frage, in welchem Umfang den Elternvertretungen gestattet werden soll, bei der **B e s e t z u n g** von **L e h r e r s t e l l e n** mitzusprechen, wird auf der RSK

ebenfalls keine einheitliche Antwort gegeben. Wie bereits im Abschnitt über die Schulleitung aufgezeigt worden ist, wird im A 10 (Schulleitung und Schulverwaltung) und im A 14 (Verwaltung des öffentlichen Schulwesens) die Mitwirkung der Eltern bei der Berufung von Leitern und Lehrern überwiegend abgelehnt. Die Mitglieder des A 12 stehen der Beteiligung der Eltern an der Lehrerwahl wohlwollender gegenüber. Berichterstatter Köster ist der Ansicht, daß die Anstellung oder die Versetzung von Lehrern örtlich verschieden erfolgen werde. In kleinen Gemeinden werde man die Wahl des Lehrers dem Elternrat übertragen können oder gar müssen. In den Städten werde das im allgemeinen nicht möglich sein. Für die Großstadt Hamburg gelte folgende Regelung: Die Lehrer werden von der Behörde angestellt und versetzt. Der Lehrkörper habe aber das Recht, nach Anhören des Elternrats seine Wünsche zu äußern. Der Elternrat besitze hierbei nur beratende Funktion. An der Wahl des Schulleiters will Köster dagegen Mitglieder des Elternrats beteiligen. Doch auch dabei sieht der BE nur eine geringe Einflußnahme vor: bei der Wahl soll auf je fünf Lehrer ein stimmberechtigtes Elternratsmitglied kommen.

Elise Stoffels will die Elternvertretung bei der Stellenbesetzung ebenfalls nur wenig beteiligen. Dem Elternbeirat kann das Recht auf Schulleiterwahl ihrer Auffassung nach nicht zuerkannt werden, da die Schule kein reiner Selbstverwaltungskörper ist. Gegen eine Mitwirkung bei der - von der Behörde vorzunehmenden - Stellenbesetzung hat die Berichterstatterin nichts einzuwenden.

Auf die Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen der Elternvertretung und dem Lehrkörper gehen alle drei BE ausführlich ein. Hermann L. Köster vergleicht in seinem SB hierzu die in Preußen getroffene Regelung mit der für Hamburg vorgesehenen. In Preußen sei festgelegt worden: "Alle Elternbeiratsbeschlüsse sind dem Lehrkörper der Schule mitzuteilen." (349) Das Hamburger Gesetz fordere zwar auch, daß der Elternrat sich mit

dem Lehrkörper in Verbindung setzen solle, sage aber nichts darüber aus, wie das geschehen solle. Der BE schlägt selbst folgendes Verfahren vor: Der Elternrat teilt dem Lehrkörper seine Beschlüsse als Anträge mit; der Lehrkörper berät darüber - eventuell zusammen mit dem Elternrat oder mit Vertretern dieses Gremiums. Verweigert der Lehrkörper die Zustimmung, so darf sich der Elternrat an die nächsthöhere Instanz wenden. Im A 12 werden aus Kösters Empfehlungen folgende **Leitsatz Aussagen über den Elternbeirat** entwickelt: "b) Seine Beschlüsse hat er dem Lehrkörper zu übermitteln. c) Wird ein Einvernehmen mit dem Lehrkörper nicht erzielt oder haben die Beschlüsse allgemeine Bedeutung, so sind die erforderlichen Anträge bei der Schulbehörde zu stellen." (350) Beide Sätze werden mit den Stimmen der Anhänger der Elternbeirats-Lösung angenommen. Die übrigen Ausschußmitglieder enthalten sich der Stimme, da sie diese Aussagen auf die Schulpflegschaften beziehen möchten.

Hildegard Wegscheider unterbreitet in ihren Leitsätzen für die Arbeit der Elternbeiräte detaillierte Vorschläge. Für die Zusammenarbeit des Elternbeirats mit dem Lehrkörper eignen sich ihrer Auffassung nach folgende **Vorrichtungen**:

- "a) regelmäßige Sitzungen mit dem Lehrerkollegium (dem Lehrer), in denen
 1. Wünsche der Eltern in bezug auf schulpflegerische, allgemein erzieherische und unterrichtliche Dinge behandelt werden,
 2. dem Lehrerkollegium (dem Lehrer) Gelegenheit gegeben wird, Verständnis und Mitarbeit des Elternhauses für die Schule zu gewinnen;
- b) regelmäßige Elternversammlungen, in denen
 1. allgemeine Fragen der Erziehung, der Schulpflege und der Jugendbewegung erörtert,
 2. die persönlichen Beziehungen zwischen Lehrern und Eltern gepflegt werden;
- c) geschlossene Sitzungen des Elternbeirats, in denen

die Beschwerden der Eltern gegen die Schule oder solche der Schule gegen die Eltern daraufhin geprüft werden, ob sie allgemeine Bedeutung haben und in den unter a genannten Sitzungen behandelt werden sollen." (351)

Im schriftlichen Bericht fordert die Berichterstatterin in Ergänzung dazu die Bildung von **A r b e i t s g e m e i n - s c h a f t e n a u f K l a s s e n e b e n e**, mit deren Hilfe der Elternbeirat die notwendige Verbindung zur Elternschaft halten könne. **S p r e c h s t u n d e n** für die Eltern führt sie hier nicht an, bezeichnet sie aber später als eine auf der RSK allgemein anerkannte Form, "in der die Elternbeiräte ihre Wirksamkeit ausüben sollen" (352).

Im A 12 finden die Vorschläge Hildegard Wegscheiders im wesentlichen Zustimmung. **I h r e F o r d e r u n g**, dem Elternbeirat geschlossene Sitzungen, also Sitzungen ohne Teilnahme von Lehrern, zu gestatten, wird jedoch zurückgewiesen. Nur Lehrer Pabst und seine Gesinnungsfreunde unterstützen die Berichterstatterin bei dieser Forderung, indem sie erklären: "Der Elternbeirat kann **a l l e i n** oder in Gemeinschaft mit dem Schulleiter und Vertretern der Lehrerschaft tagen." (353) OL Wilhelm Bolle vom VagL und ihm nahestehende Pädagogen setzen Pabsts Antrag entgegen: "Dem Elternbeirat steht nicht das Recht zu, offizielle Beratungen ohne Hinzuziehung der Vertreter der Lehrerschaft abzuhalten." (354)

Auch Elise Stoffels gehört zu den Pädagogen, die geschlossene Elternbeiratssitzungen entschieden ablehnen. Sie kritisiert den preußischen Erlaß über die Elternbeiräte, der ihrer Auffassung nach Bestimmungen enthält, "die Mißtrauen gegen die Schule atmen, die Rechte der Lehrer also nicht in der rechten Weise achten" (355). Daß die Elternschaft ohne Hinzuziehung von Lehrern tagen und das Lehrerkollegium das

Protokoll über vertrauliche Beratungen nicht einsehen dürfe, sei eine solche Bestimmung. Sieht man von der unterschiedlichen Einschätzung geschlossener Sitzungen ab, so stimmen die von Elise Stoffels empfohlenen Formen der Zusammenarbeit mit den von Hildegard Wegscheider vorgeschlagenen nahezu überein. Die Sprecherin der katholischen Lehrerschaft fordert im einzelnen:

1. Gemeinsame Beratungen mit dem Lehrkörper,
2. Elternabende für Eltern aller Kinder oder für Eltern bestimmter Schülergruppen (Schulneulinge, Entlaßschüler etc.),
3. Sprechstunden für Eltern,
4. Eingaben an Behörden oder Vereine mit dem Zweck, für besondere Vorhaben Unterstützung zu erlangen. (356)

Im A 12 findet die von beiden Berichterstatte(r)innen erhobene Forderung nach gemeinsamen Sitzungen der Elternvertretung mit den Lehrern allseitige Zustimmung. Offen bleibt im Ausschuß dagegen, "wie nun die Lehrer an den Sitzungen teilnehmen, ob sie verpflichtet seien oder ob sie das Recht hätten, ob vielleicht Vertreter vom Kollegium zu entsenden seien" (357). Nur Pabst will dem Elternbeirat das Recht zusprechen, zu allen Sitzungen Lehrer und andere Persönlichkeiten mit beratender Stimme z u z u z i e h e n . Auf die Formulierung gemeinsamer Leitsätze über die Formen der Zusammenarbeit des Elternbeirats mit dem Lehrkörper wird im A 12 verzichtet, obwohl in mehreren Punkten weitgehende Übereinstimmung besteht.

Elise Stoffels kritisiert außer der Genehmigung geschlossener Sitzungen eine weitere Einzelvorschrift des preußischen Ministerialerlasses vom November 1919. Sie nimmt dagegen Stellung, daß die Elternvertretung bei einem beabsichtigten Schulverweis oder vor der Erteilung einer Haltungsnote im Abgangszeugnis, die einem jungen Menschen "das Fortkommen erheblich erschweren oder ihn in den Augen der Allgemeinheit herabsetzen würde" (358), - mit Zustimmung der Eltern des betroffenen Jugendlichen - gehört werden muß. Das Lehrerkol-

legium, das den Werdegang des Schülers genau kenne, könne gerechter urteilen als fremde Eltern. Die hier dem Elternbeirat erteilte Befugnis stelle - wie das Recht, ohne Lehrer zu tagen - eine Überschreitung der Grenze dar, die die Schule zur Sicherung erfolgreicher Arbeit setzen müsse.

Lebhaft wird auf der RSK darüber debattiert, ob die Eltern und insbesondere die Mitglieder der Elternvertretungen das Recht erhalten sollen, dem Unterricht beizuwohnen. Die Stellungen reichen von der völligen Ablehnung der Hospitationen bis zur Forderung nach Öffentlichkeit des Unterrichts. Bei den Anhängern der Elternbeirats-Lösung wie auch bei den Vertretern des Gedankens der Schulpflegschaft melden sich sowohl Fürsprecher als auch Gegner des Klassenbesuchsrechts zu Wort. Insgesamt steht jedoch die erste Gruppe dem Wunsch der Eltern, am Unterricht teilzunehmen, aufgeschlossener gegenüber. Die Ablehnung kommt, wie auch Hildegard Wegscheider in ihrem Aufsatz über die Elternbeiräte später feststellt, meist von praktizierenden Schulmännern. Wörtlich führt die BE in ihrem Bericht über die Verhandlungen der RSK dazu aus: "Besonders die Lehrer standen dem in der Ausschlußberatung vielfach ablehnend gegenüber. Teils weil sie fürchteten, daß die innige Berührung zwischen Lehrern und Schülern, die zu jeder erzieherischen Wirksamkeit gehört, dadurch geschädigt werden könnte, teils weil sie Unruhe und unberechtigte Kritik voraussahen." (359)

Die BE Köster und Wegscheider stehen dem Hospitationsrecht positiv gegenüber. Hermann L. Köster will dieses Recht zwar nicht allen Eltern, aber den Mitgliedern des Elternrats gewähren. Wenn der Elternrat über alle das Schulleben betreffenden Fragen beraten dürfe - so argumentiert er in seinem SB -, müsse er auch dem Unterricht beiwohnen dürfen. Deshalb sei die im Hamburger Gesetz vorgesehene Regelung zu begrüßen, die besagt: "Einzelne vom Elternrat beauftragte Mitglieder haben das Recht, Einblick in den Schulbetrieb zu nehmen." (360) Im A 12 geht Köster

von der Beschränkung auf den Elternrat ab. Dort tritt er dafür ein, den Eltern im Sinne des preußischen Erlasses allgemein "das Recht zu geben, im Einverständnis mit den Lehrern dem Unterricht beizuwohnen" (361). Hildegard Wegscheider fordert das Klassenbesuchsrecht mit größerer Bestimmtheit. Ihr LS hierzu lautet: "Die Mitglieder des Elternbeirats müssen ein festumgrenztes Recht auf Zuhören beim Unterricht haben, und dieses ist als Vorstufe aufzufassen für die vorsichtig, aber systematisch aufzubauende Berechtigung der gesamten Elternschaft, im Einverständnis mit der Schule Einblick in den Unterricht zu gewinnen." (362)

Auch im A 12 sprechen sich mehrere Mitglieder dafür aus, den Eltern das Zuhören im Unterricht zu gestatten. Schulinspektor Hans Nydahl fordert wenig verbindlich, man solle "den Eltern im allgemeinen den Besuch des Unterrichts gestatten" (363). Adelheid Steinmann, die Delegierte des Vereins Frauenbildung-Frauenstudium, will die Eltern am Unterricht teilnehmen lassen, weil sie selbst der Belehrung im allgemeinen sehr bedürftig seien. Ein Delegierter des DLV, Hauptlehrer Otto Lücke aus Warburg bei Stendal, vertritt die Auffassung, den Eltern solle der U n t e r r i c h t s b e s u c h n u r a u f W u n s c h d e s L e h r e r s gestattet sein. Für die Öffentlichkeit des Unterrichts ohne jede Einschränkung tritt im Ausschuß mit Otto Pabst aus Leipzig n u r e i n Lehrer ein. Ein Vertreter des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes, Heinrich Meyer aus Düsseldorf, schlägt vor, die Öffentlichkeit des Unterrichts sofort zu gewähren, da sie ohnehin kommen werde.

Rektor Oscar Seinig aus Charlottenburg erklärt am 19. Juni in der VV zur Hospitationsfrage: "Ich finde es schneller zum Ziele führend, die Schule a n d i e E l t e r n h e r a n z u b r i n g e n, als die E l t e r n b e i r ä t e i n d i e S c h u l e, und erlaube mir diesbezüglich die Erklärung abzugeben, daß es zweckmäßig sei, öffentliche (außerhalb der Schulzeit stattfindende) unterrichtliche Lehrproben für die Eltern abzuhalten in sogenannten

'offenen Lektionen', die gleichmäßig für die Elternschaft und Lehrerschaft, für Beamtenschaft und Behörden offen sind." (364) Durch solche Demonstrationen, wie er sie seit 1912 in Berlin durchgeführt habe, könne man den Schwierigkeiten der Einführung der Elternbeiräte zuvorkommen. Die Gesamtbedeutung der Elternbeiräte verkennend, schlägt er vor, zunächst diesen Weg zu beschreiten. Seinig überschätzt zudem den Wert der offenen Lektionen; er läßt außer acht, daß öffentliche Vorführungen echtes Schulleben nur bedingt widerspiegeln.

Elise Stoffels lehnt Unterrichtsbesuche der Eltern konsequent ab. Sie befürchtet, die Lehrer könnten dadurch die Freiheit verlieren, die sie für die schwierige Erziehungs- und Bildungsarbeit benötigen. Die Berichterstatterin gesteht den Eltern zu, über das Bildungsziel mitzubestimmen. Das methodische Vorgehen ist ihrer Auffassung nach dagegen allein Sache der Lehrer. Auch über die Erziehungsmaßnahmen müsse die Schule bis zu einem gewissen Grade selbst entscheiden können. In ihrem SB wendet die Vertreterin der katholischen Lehrerschaft gegen das Klassenbesuchsrecht ein: "Es setzt die Lehrerschaft der Kritik Unkundiger aus, es nimmt Lehrern und Schülern das Gefühl freien, ungehemmten Schaffens, es bringt Störungen nicht bloß in die unterrichtliche, sondern vor allem auch in die erziehliche Arbeit der Schule." (365) Nur wo die Autorität des Lehrers gewahrt bleibe, könne fruchtbare Arbeit geleistet werden.

Im A 12 wenden sich mit Erzbischof von Hauck und VSL August Weber zwei weitere katholische Vertreter gegen die Öffentlichkeit des Unterrichts. Auch die evangelische Lehrerin Frieda Cramer lehnt Unterrichtsbesuche der Eltern ab. Sie will ihnen das uneingeschränkte Hospitationsrecht erst zugestehen, wenn eine Gemeinschaft der Schulinteressenten, "eine gesinnungseinigere Schulgemeinde hergestellt ist" (366). Realschullehrer Josef Feiner vom Verband der jüdischen Lehrervereine lehnt die Öffentlichkeit des Unterrichts ab mit der Begründung, daß die Erziehungsberechtigten dafür noch nicht erzogen

seien. - Außer den stark religiös gebundenen Konferenzteilnehmern stehen vor allem die OL dem Klassenbesuchsrecht skeptisch gegenüber. Im A 12 lehnt der Delegierte des VagL Wilhelm Bolle die Öffentlichkeit des Unterrichts konsequent ab. In der VV über die Elternbeiräte am 19. Juni sind es dann 17 Vertreter der höheren Schule, die durch Nikolaus Wührer aus München erklären lassen: "Der Wunsch der Eltern, dem Unterricht anwohnen zu dürfen, erscheint an sich berechtigt. Aber die Zulassung führt in der Ausführung zu so vielen Schwierigkeiten unterrichtlicher und erzieherischer Art, daß besser davon abgesehen wird." (367) Georg Kerschensteiner und der Würzburger Schulrat Ignaz Griebel haben durch ihre Unterschrift bekundet, daß sie ebenfalls hinter dieser Erklärung stehen. - Schließlich warnt im Ausschuß auch Ministerialrat Friedrich Giesing von der Sächsischen Landesregierung vor der völligen Freigabe der Unterrichtsbesuche, und zwar aus "technischen und erzieherischen Gründen" (368). Er will überdies dem Elternbeirat auf keinen Fall Unterrichtsbesuche gestatten, solange die übrigen Eltern davon ausgeschlossen seien.

Die Auffassungen in der Frage der Hospitationen weichen zu stark voneinander ab, als daß sich der A 12 auf konkrete Forderungen einigen könnte. Immerhin findet sich eine Mehrheit für die von Hildegard Wegscheider in Abkehr von ihrem eigenen LS formulierte, vom Ausschuß dann geringfügig abgeänderte **a l l g e m e i n e A u s s a g e** : "Den Eltern ist Gelegenheit zu geben, den Unterricht kennen zu lernen. Das Ausmaß dieser Teilnahme am Unterricht setzt der Lehrkörper in Gemeinschaft mit dem Elternbeirat fest." (369) Den Interpretationsspielraum, den dieser Satz hinsichtlich der Zuständigkeit des Lehrkörpers läßt, beschreibt Hermann L. Köster in der VV am letzten Konferenztag so: "Das heißt, er kann sagen: Ihr müßt euch mit dem Lehrer ins Einvernehmen setzen; er kann sagen: Jawohl, wir gestatten euch das Zuhören ganz allgemein, oder er kann irgendwelche anderen beschränkenden Einrichtungen treffen." (370)

Die BE und der A 12 beschränken sich nicht darauf, die Einrichtung von Elternvertretungen an den einzelnen Schulen zu erörtern, sondern gehen auch auf die Schaffung von Lehrervertretungen und Elternvertretungen auf höherer Ebene ein. Mit Nachdruck setzt sich Hermann L. Köster für solche Selbstverwaltungskörperschaften ein. Er behauptet, die Behörde brauche einen Beirat, um die Verbindung zum Leben nicht zu verlieren. Der Beirat solle Lehrer und Eltern in gleicher Zahl umfassen, denn jede der beiden Gruppen habe ihre besonderen gleich wichtigen Interessen zu vertreten. In Hamburg seien die Lehrer - nicht die Lehrerinnen! - seit 1872 in der Lage, ihre Wünsche und Anregungen durch die Schulsynode amtlich zur Geltung zu bringen. Das neue Selbstverwaltungsgesetz sehe dort vor, die Eltern an der Schulsynode zu beteiligen.

Im Hinblick auf die Wahl der Vertreter entwickelt der BE in seinen Leitsätzen und im SB folgende Vorstellungen: Die Elternräte sollen ihre Vertreter in die Elternkammer, die VSL und OL ihre Vertreter in die Lehrerkammer wählen; beide Gremien zusammen sollen die Schulkammer bilden. Elternkammern und Lehrerkammern sollen je nach Anliegen gemeinsam oder getrennt beraten und beschließen. Der aus den Vorständen der Eltern- und Lehrerkammern gebildete Vorstand der Schulkammer habe darüber zu entscheiden, ob eine Frage an die Elternkammer, die Lehrerkammer oder an die gesamte Schulkammer überwiesen werden solle. Paritätisch zusammengesetzte Schulkammern sollen nach Auffassung Kösters nicht nur in größeren Orten, sondern auch in den Kreisen, Provinzen und Ländern sowie für das ganze Reich errichtet werden. Das sei notwendig, damit auch diese Behörden Anregungen durch im Amt stehende Lehrer und durch Eltern schulpflichtiger Kinder erhalten. Die Wahl dieser Körperschaften solle jeweils durch die Eltern- und Lehrerkammern erfolgen, die der nächstunteren Behörde zugeordnet sind.

Die von Köster geforderten Schulkammern stellen eine Variante

dar zu den von uns im Zusammenhang mit der Schulverwaltung beschriebenen Sprangerschen Schulversammlungen. Bezüglich der Aufgabenstellung besteht volle, bezüglich des Wahlverfahrens weitgehende Übereinstimmung zwischen den beiden Entwürfen. Hinsichtlich der Zusammensetzung besteht jedoch ein deutlicher Unterschied: Kösters Schulkammern sollen neben den Lehrern nur Vertreter der Elternschaft angehören. Sprangers Schulversammlungen neben den Lehrern und Eltern auch andere Persönlichkeiten. Eine teilweise Übereinstimmung zeigt sich auch zwischen den Schulkammern und den Schulausschüssen, wie sie Gustav Louis, der BE des VagL zur Lehrerfrage, in seinen Leitsätzen vorschlägt.

Hildegard Wegscheider hält das Wirken auf höherer Ebene für weniger wichtig als die Arbeit des einzelnen Elternbeirats. Sie ist ferner der Auffassung, daß die Elternorganisation erst ausgebaut werden solle, nachdem die Selbstverwaltung der Schule sich durch die Einführung der kollegialen Schulleitung und den Aufbau von Lehrerkammern ausgebildet hat. Die angestrebte Einheitsschule fordere jedoch zumindest für Eltern, Lehrer und Schüler aller in Beziehung tretenden Schulformen eines Ortes eine Möglichkeit der Zusammenarbeit. Zu diesem Zweck solle ein Elternausschuß aus sämtlichen Elternbeiräten gebildet werden. Hinsichtlich der Organisation der Elternvertretungen auf höherer Ebene unterbreitet Hildegard Wegscheider nahezu die gleichen Vorschläge wie Köster. Neu ist die Erwägung, Schüler in die Zusammenarbeit einzubeziehen. Für die einzelnen Schulen hat der Hamburger Lehrer im A 12 einen entsprechenden Vorschlag unterbreitet, der jedoch ohne Resonanz geblieben ist.

Elise Stoffels erklärt, daß sie einem Zusammenschluß der Elternbeiräte zu Kammern nicht das Wort reden möchte. Sie befürchtet, solche Körperschaften könnten zu einer Art Nebenregierung werden, die für die Entwicklung

des Schulwesens schädlich sei. Freie Zusammenkünfte der Elternbeiräte eines größeren Schulbezirks zum Erfahrungsaustausch, zur Besprechung gemeinsamer Interessen oder neuer pädagogischer Probleme hält sie dagegen für sinnvoll.

Im A 12 kommt eine Einigung über die Einordnung der Elternvertretungen in die Schulverwaltung nicht zustande. Mit nur 8 Stimmen, bei 11 Enthaltungen, wird ein von Hermann L. Köster formulierter LS angenommen, der allgemein fordert, daß den Behörden auf allen Ebenen Elternvertretungen zugeordnet werden sollen. Weiter wird in dem LS zum Ausdruck gebracht, daß die Elternbeiräte die Möglichkeit zu gutachtlichen Äußerungen und das Recht zu gemeinsamer Arbeit mit den Lehrervertretungen erhalten sollen. (371) Das gemeinsame Wirken - so stellt Köster dann in der VV über die Elternmitwirkung am 19. Juni fest - sei notwendig im Interesse einer rationalen Arbeit und stärke das Zusammengehörigkeitsgefühl. (372)

5. Die Diskussion über eine Ausweitung der Betreuung der Schüler durch die Lehrer

5.1 Über die Rolle der Lehrer bei der Schülersauslese

Durch die gesetzliche Einführung der Grundschule im April 1920 ist ein neues pädagogisches Problem entstanden: die Auslese der Schüler für weiterführende Schulen. Die Schülersauslese ist die wichtigste Frage, mit der sich der 37 Mitglieder zählende A 11 a (Schülerfragen) auf der RSK befaßt.

Drei BE haben hierzu ihren Standpunkt schriftlich dargelegt: Gertrud Bäumer, bei Abfassung ihrer Leitsätze noch Leiterin einer sozialpädagogischen Schule in Hamburg, zum Zeitpunkt der Konferenz Ministerialrätin im Reichsministerium des Innern, Karl Götz, Schulinspektor in Hamburg, und Alfred Andreesen, Leiter des Landerziehungsheims Schloß Bieberstein bei Fulda. Außerdem unterbreiten die vom Verein deutsch-demokratischer Lehrerinnen delegierte Oberlehrerin Susanne Engelmann aus Berlin und der Psychologie-Professor William Stern aus Hamburg dem Ausschuß Vorschläge zur Schülersauslese. Susanne Engelmann legt dem Ausschuß die von der Pädagogisch-psychologischen Fachgruppe des Verbandes akademisch gebildeter Lehrerinnen, Abteilung Berlin, aufgestellten Leitsätze vor. William Stern referiert die vom Ausschuß für Schülersauslese im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht am 17. Oktober 1919 beschlossenen Leitsätze.

Zusammen mit der Auslese für weiterführende Schulen wird auf der RSK auch die Berufsauslese behandelt. Dieser Frage widmet sich besonders die BE Gertrud Bäumer, die darüber hinaus Betrachtungen über die Berufsberatung anstellt.

Bei den Berichterstattem des A 11 a handelt es sich durchweg um reformfreudige Pädagogen. Alle drei verbinden ihre grundsätzliche Stellungnahme zum Ausleseproblem mit einer Kritik am bestehenden Bildungswesen. Sie sind übereinstimmend der Auffassung, daß die Schule in der bestehenden Form nicht die Möglichkeit bietet, für das einzelne Kind den geeigneten Bildungsgang zu finden.

Alfred Andreesen betrachtet das Problem der Schülersauslese im Zusammenhang mit der angestrebten Reform des Schulaufbaus. Die Auswahl für die weiterführenden Schulen ist seiner Auf-

fassung nach eine wesentliche Voraussetzung für die Schaffung der Einheitsschule, da der Aufstieg der Begabten ohne geeignete Auslesekriterien eine leere Forderung bleiben müsse. Der BE äußert die Überzeugung, daß die Lehrerschaft nur dann zu sicheren Urteilen gelangen könne, wenn sie - wie das Landerziehungsheim - den Schüler als g a n z e n Menschen erfasse. Eine Schule, die ihre Schüler nur Stunden am Tage habe, um ihnen eine Summe abfragbaren Wissens zu vermitteln, könne die erforderliche Auslese nicht treffen.

Gertrud Bäumer und Karl Götze verbinden ihre Kritik am Schulwesen mit einer Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen allgemein. Götze geht es darum, den überlieferten Gegensatz zwischen Gebildeten und Ungebildeten zu überwinden. Er sieht es als eine geschichtliche Aufgabe an, alle Begabungen zu mobilisieren. Die knappe Auswahl befähigter Volksschüler reiche nicht aus, um dem Volk Bestand und Fortschritt zu sichern. Schulbegabung, die den braven Schüler ausmache, sei noch keine Lebensbegabung. Das Schulleben müsse deshalb so umgestaltet werden, daß neben der Intelligenz auch Charakter, Bildungstrieb, Gefühl und der Wille zur Form zur Geltung kommen. Dann brauche sich das Gutachten des Lehrers nicht mehr auf die quantitativen Maßstäbe zu beschränken, wie sie die Zeugnisse in ihrem ziffernmäßigen Ausdruck darstellen.

Gertrud Bäumer, die in ihrem SB die Frage der Auslese für die weiterführenden Schulen mit der Frage der Auslese für den Beruf verbindet, bezeichnet den durch die industrielle Entwicklung entstandenen "Widerspruch zwischen dem Ideal der Menschenbildung und dem Wesen der Arbeitsorganisation" (373) als den Kern des Ausleseproblems. Das geistige Schaffen sei der schmalen Schicht der Intelligenz überlassen; die Masse der Bevölkerung habe dagegen nur mechanische Arbeiten zu verrichten, so daß ein großer Teil ihrer Fähigkeiten brachliege. "Wenn die Schule sich die Auslese für das Arbeitsleben, s o w i e e s i s t , zum Ziel setzen wollte, so müßte sie für einen großen Teil ihrer Schüler zu einem geradezu untermenschlichen Niveau der Zurichtung kommen." (374) Der

Mensch sei mehr als der Beruf, durch den er der Gesellschaft seinen Tribut entrichte. Sofern die Schule ihre Arbeit auf das Berufsleben hin orientiere, müsse sie die Fortentwicklung ins Auge fassen. - Die wichtigste Aufgabe sieht die Bericht-erstatteerin jedoch nicht in der Hinlenkung zu bestimmten Berufen, sondern darin, daß "durch die Arbeit der Schule Initiative, unternehmende Energie, Selbstkritik und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung - auch die Kraft der Beschränkung auf ein einmal erwähltes Ziel - im Schüler erzogen werden" (375). Um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, sollen das Arbeitsprinzip konsequenter durchgeführt und die technisch-künstlerischen Bereiche im Unterricht stärker berücksichtigt werden. Dadurch schon würden sich mehr Gelegenheiten sittlichen Erlebens und Handelns ergeben. Für sittliches Erleben auch sonst Raum zu schaffen, sei Sache der Organisation und - mehr noch - Sache der Lebendigkeit, Phantasie und pädagogischen Intensität des Lehrers.

Die weitgehende Übereinstimmung der BE in der Beurteilung der Schulverhältnisse spiegelt sich wider in ihren Forderungen zur Durchführung der Schülerauslese. Alle drei geben pädagogischen Methoden den Vorzug, das sind nach Erich Schönebeck Methoden, "die sich auf die Auslese durch den Lehrer allein beschränken" und "zu ihrer Entscheidung 1. das allgemeine Quantitäts- und 2. das Qualitätsurteil der Lehrer" (376) benötigen. Unterschiedlich schätzen die BE die psychologischen Methoden ein,
1. die experimentelle Prüfung durch Tests und
2. die Beobachtung durch psychographische Bogen" (377).

Andreesen ist der Ansicht, daß nur Menschen, die ein Kind genau kennen, in der Lage sind, die richtige Entscheidung über seine Zukunft zu treffen. In einem LS stellt er die Behauptung auf: "Eine Auslese kann nur auf Grund eingehender pädagogischer Erfahrungen getroffen werden. Aus den Urteilen der Lehrerschaft einer

Klasse in Verbindung mit den Urteilen des Elternhauses kann unter Berücksichtigung der Wünsche und der Selbstbeurteilung des Schülers allein die Entscheidung getroffen werden." (378) Den besten Einblick in das Wesen des Kindes gewinne das Elternhaus; dessen Blick sei jedoch oft durch egoistische Absichten getrübt. Die Selbstbeurteilung des Schülers, so sehr sie auch berücksichtigt werden müsse, unterliege schweren Selbsttäuschungen. Deshalb komme dem Gutachten des Lehrers bei der Schulwahl die größte Bedeutung zu. Besondere Prüfungsausschüsse, denen Personen angehören, die die Kinder nicht näher kennen, seien abzulehnen. Psychologische Verfahren könne man bei der Auslese ergänzend heranziehen. Da aber das Wesen des Menschen Vernunftmethoden nicht zugänglich sei, können "messende Methoden der experimentellen Psychologie, so wertvolle Hilfsdienste sie auch leisten können, niemals wirkliche Entscheidungen treffen." (379)

Wie Alfred Andreesen betont auch Karl Götze, daß die Schülerauslese in erster Linie Sache der Lehrer, nicht der Psychologen, sein soll. Den Methoden der experimentellen Psychologie steht auch er skeptisch gegenüber. Er schließt zwar ihren Einsatz bei der Schülerauslese nicht grundsätzlich aus, warnt aber vor einer vorschnellen Anwendung. Der Hamburger Schulinspektor ist der Auffassung, daß d e r L e h r e r g e m e i n s a m m i t d e n E l t e r n über den Bildungsweg des Kindes entscheiden soll. Dazu empfiehlt er folgendes Verfahren: Die Schule entwirft eine Charakteristik des Schülers. Anhand dieser Charakteristik informiert sie das Elternhaus über die von ihm gewonnene Vorstellung. Lehrer und Eltern verschaffen sich dann gemeinsam ein Bild von der Intelligenz und mehr noch von der geistigen Gesamthaltung und dem Willen des Kindes. Die Entscheidung über den Bildungsgang treffen sie ebenfalls gemeinsam.

Für Gertrud Bäumer hat die Neuordnung des Bildungswesens den Sinn, "eine bessere Verwertung des Kraftkapitals der Nation für die in ihr gegebenen Arbeitsmöglichkeiten" (380) zu erreichen. Sie wendet sich deshalb mit Nachdruck gegen die weit-

verbreitete Auffassung, es gelte nur die Geeigneten für die sogenannten geistigen Berufe herauszufinden. Es liege eine Gefahr darin, den Begriff Aufstieg einseitig mit dem Übergang zu höheren intellektuellen Leistungen gleichzusetzen. Bei der Auslese für die verschiedenen Bildungswege sollen nach Ansicht der Berichterstatterin ausschließlich die Fähigkeiten der Schüler und die Anforderungen der Berufe ausschlaggebend sein. Die Standesschule sei abzulehnen, aber auch eine Reduzierung der Anforderungen aus sozialen oder politischen Rücksichten.

Gertrud Bäumer fordert, neben den Schulleistungen die Beurteilung der Eltern und psychologische Untersuchungen zur Grundlage für das Urteil über den Schüler zu machen. Die Leistung im Unterricht könne nicht als alleiniges Kriterium dienen, "weil

- a) der bisherige Schulbetrieb zu wenig Spontaneität ermöglicht,
- b) der bisherige Schulbetrieb nur zu einseitiger geistiger Bewährung Gelegenheit gibt,
- c) die Leistungen des Kindes durch andere Faktoren bestimmt sein können (Entwicklungsstörungen, Interessenablenkung vorübergehender Art usw.)" (381).

Der Klassenbetrieb, "dessen methodische Technik - aus der Zwangslage überfüllter Klassen heraus - mit einem gewissen individualitätsmordenden Raffinement ausgebildet" (382) sei, ermögliche nur selten eine unbefangene Begabungsäußerung. Durch uniformierende Zielsetzungen und Lebensformen beeinflusse die Schule die Eigenrichtung des Kindes. Aber selbst eine umgestaltete Schule werde als Organ der Auslese unvollkommen sein, da auch sie nicht alle Fähigkeiten des Schülers zur Geltung bringen könne. Aus diesem Grunde müsse bei der Entscheidung über den Bildungsweg und auch bei der Berufsauslese das Urteil der Eltern mit berücksichtigt werden. Schließlich empfiehlt die Berichterstatterin die Anwendung experimenteller Methoden, weil sie diese für geeignet hält,

die Subjektivität im Urteil der Lehrer und Eltern zu korrigieren. Die Prüfung dürfe jedoch nur von Persönlichkeiten durchgeführt werden, die mit den Kindern gelebt und gearbeitet haben. Der Lehrer selbst müsse die Methoden der Berufspsychologen hinreichend kennen, um sein aus der Beobachtung gewonnenes Urteil überprüfen zu können. "Die Tätigkeit des Psychologen an der Schule dürfe ihr Schwergewicht nur in der Beratung und Anleitung der Lehrer haben." (383)

In den Leitsätzen des Ausschusses für Schülerauserziehung, die William Stern, der Nachfolger Ernst Meumanns auf dem Lehrstuhl für Psychologie an der Universität Hamburg, dem A 11 a vorträgt und erläutert, wird die richtige Zuweisung der Schüler zu den verschiedenen Schularten als eine Aufgabe bezeichnet, die für die berufliche und soziale Gliederung des Volkes von größter Wichtigkeit sei. Deshalb sei es notwendig, für die Auslese a l l e v e r f ü g b a r e n H i l f s m i t t e l heranzuziehen. Nur so sei es möglich, ein umfassendes Bild von den Fähigkeiten, Interessensrichtungen und Willenseigenschaften eines Kindes zu gewinnen. Den Lehrern dürfe nicht allein die Entscheidung übertragen werden, da sie geneigt seien, mehr die Kenntnisse als die psychischen Fähigkeiten zu berücksichtigen und ihnen außerdem ein einheitlicher Bewertungsmaßstab fehle. Das Ergebnis einer psychologischen Prüfung genüge andererseits auch nicht, insbesondere weil der Psychologe die Kinder nicht näher kenne. Aus diesem Grunde seien "ein systematisches enges Zusammenarbeiten von Pädagogen und Psychologen und eine gemeinsame Berücksichtigung der Lehrerurteile und der psychologischen Feststellungen bei der Entscheidung über das einzelne Kind" (384) anzustreben. Damit das häusliche Verhalten berücksichtigt werden könne, sollen auch die Eltern in weitem Umfange herangezogen werden.

Der Hamburger Universitäts-Psychologe schlägt f ü r d i e A u s w a h l d e r S c h ü l e r f o l g e n d e n W e g vor: Die abgebende Schule trifft eine Vorauslese. Diese erfolgt auf breiter Grundlage, damit kein geeignetes Kind übersehen wird. Der Lehrer hält seine Beobachtungen

über jeden für einen weiterführenden Bildungsgang in Frage kommenden Schüler in einem - von einem wissenschaftlichen Institut ausgearbeiteten - Fragebogen fest. Diese Aufzeichnungen macht er einer Kommission aus Pädagogen und Psychologen zugänglich. "Sehr zu begrüßen ist, wenn der Lehrer außer der Ausfüllung solcher Beobachtungsbogen auch noch zusammenfassende Charakteristiken der kindlichen Persönlichkeit zu geben sucht." (385) In erforderlichen Fällen führt die Kommission zusätzliche psychologische Fähigkeitsprüfungen durch und fällt dann unter Verwertung sämtlicher Informationen die endgültige Entscheidung.

Die von Susanne Engelmann im A 11 a für den Verband akademisch gebildeter Lehrerinnen vorgetragenen Vorschläge zur Schülerauslese stimmen zum großen Teil mit dem überein, was William Stern hierzu ausgeführt hat. Auch die Mitglieder dieses Verbandes sehen im psychologischen Fragebogen ein wertvolles Hilfsmittel für die Schülerauswahl. Was die Ausarbeitung und die Verwendung des Bogens betrifft, sind sie jedoch anderer Auffassung als der Berufspsychologe, denn sie fordern: "Er muß von Psychologen und Lehrern entworfen, von den Lehrern unter Mithilfe des Elternhauses ausgefüllt werden und soll neben dem Schulzeugnis die Grundlage für die Schülerauswahl bilden." (386) Auch die psychologischen Begabungsprüfungen erhalten in den Forderungen der Oberlehrerinnen einen anderen Stellenwert. Ihrer Ansicht nach soll es sich dabei um Untersuchungen handeln, "die im Laufe der Schulzeit in regelmäßigen Abständen zu wiederholen und deren Ergebnisse neben den Zeugnissen und Fragebogen zu der Entscheidung über die Schulwahl unerläßlich sind" (387). Eine Zuweisung zu einer Schule allein nach dem Wunsch der Eltern halten die akademisch gebildeten Lehrerinnen nicht für vertretbar. Sie begründen ihre Ablehnung mit der Feststellung, daß die Eltern die Leistungsfähigkeit ihres Kindes wegen fehlender Vergleichsmöglichkeit oft nicht richtig einschätzen.

Bei der Diskussion im A 11 a steht die Frage im Mittelpunkt, in welchem Umfang experimen -

t e l l e M e t h o d e n für die Schülerauslese herangezogen werden sollen. Privatdozent Walter Baade aus Göttingen, Delegierter des Verbandes der deutschen Hochschulen, hebt im Ausschuß die Bedeutung der Psychologie hervor, die seiner Auffassung nach von Alfred Andreesen nicht genügend gewürdigt worden ist. Zumindest der Durchschnittslehrer bedürfe der Mitwirkung der Psychologie. Gegen die Unterschätzung der Psychologie durch Andreesen wendet sich im Ausschuß auch der Delegierte des Reichsbundes deutschdemokratischer Jugendvereine Rudolph Köhler. Köhler übt ferner Kritik an den Reformvorstellungen der drei BE, indem er darauf hinweist, daß der Wirtschaftskampf positive Kenntnisse verlange und das Wissen deshalb in der Schule nicht unterschätzt werden dürfe. Gegen eine Unterschätzung des Wissens wendet sich auch OL Hans Dathe aus Dresden, Delegierter des VagL. Auf Grund der Kritik rücken Alfred Andreesen und Gertrud Bäumer im Ausschuß von ihren in den Leitsätzen und schriftlichen Berichten aufgestellten Forderungen ab. Beide zeigen sich nunmehr bereit, auch Berufspsychologen, denen die Schüler nicht bekannt sind, an der Auslese zu beteiligen.

Im Ausschuß werden auch S t e l l u n g n a h m e n g e g e n d i e V e r w e n d u n g m e s s e n d e r M e t h o d e n abgegeben. OL Paul Reiner von der Freien Schulgemeinde Wickersdorf will die experimentelle Psychologie zwar für die traditionellen öffentlichen Schulen, die er als Massenschulen bezeichnet, gelten lassen, lehnt sie aber für die Freie Schulgemeinde und ähnliche Einrichtungen ab. Ohne Einschränkung wird die Mitwirkung der Psychologen im A 11 a von den Jugendlichen abgelehnt. Sie äußern die Befürchtung, die Vertreter der experimentellen Psychologie könnten Einrichtungen vorschlagen, "die in die lebendige Psychologie, die die Jugend erlebt, mit nur äußeren Mitteln eingreifen" (388). Die jungen Ausschußmitglieder gehen in ihren Forderungen noch weiter: Sie lehnen - wie Berichterstatter Götze am 18. Juni in der VV berichtet - j e d e n Faktor ab, der von außen eingreift, und verlangen d a s R e c h t ,

s i c h s e l b s t a u s z u l e s e n . Lehrer Johannes Langermann aus Darmstadt (389) kommt diesem Bestreben etwas entgegen. Er schlägt vor, in dem von Stern empfohlenen Ausleseverfahren das Schulzeugnis durch eine S e l b s t - e i n s c h ä t z u n g d e s S c h ü l e r s zu ersetzen. Eine weitergehende Unterstützung erhalten die jungen Ausschußmitglieder durch Siegfried Kawerau vom Bund entschiedener Schulreformer, der für eine S c h ü l e r s e l b s t - a u s l e s e unter Anleitung eines verständnisvollen Erziehers plädiert. Auch Stern findet sich im Ausschuß bereit, die Eigenbeurteilung des Kindes bei der Auslese mit in Betracht zu ziehen.

Die Mehrheit der Mitglieder des A 11 a stimmt während der Beratungen William Sterns Forderung zu, alle geeigneten Mittel bei der Schülerauslese zu verwenden. Der Ausschuß faßt seine Stellungnahme schließlich zusammen in dem LS: "Die Auslese für die Bildungswege des Schülers muß sich stützen auf eine Kenntnis der Individualitäten nach Fähigkeiten, Interessenrichtungen und Willenseigenschaften. Um diese zu gewinnen, müssen alle verfügbaren Hilfsmittel der Jugenderziehung und Jugendkunde herangezogen werden." (390) Diese Forderung wird von Stern in der VV am 18. Juni in einer Erklärung bekräftigt, der sich 37 Konferenzteilnehmer verschiedener pädagogischer Richtungen durch ihre Unterschrift anschließen. Die große Zahl der Persönlichkeiten, die sich in dieser Frage hinter den Hamburger Psychologen stellt, deutet darauf hin, daß auf der RSK auch außerhalb des A 11 a die Mehrheit die vorgeschlagene Lösung für günstig hält. Stern lehnt in seiner Erklärung die von Kawerau geforderte Selbstauslese der Schüler entschieden ab. Dieser Gedanke erscheine ideal, sei aber unrealistisch. - Kritik erfährt der LS in der VV durch Elvira Krebs aus Trier, einer Vertreterin des Verbandes katholischer Oberlehrerinnen. Sie erklärt im Namen von 16 vorwiegend konfessionell gebundenen Vereinigungen und mehreren Einzelpersonen, daß die Auswahl der Bildungswege nach Artikel 120 der RV von 1919 i n e r s t e r L i n i e d e n E l - t e r n zustehe. (391)

Für den ausschließlichen Einsatz experimenteller Methoden, wie sie an den Berliner Begabenschulen unter Leitung der Psychologen W. Moede und C. Piorkowski Anwendung finden, erhebt sich auf der RSK keine Stimme. (392)

Die BE des A 11 a, Susanne Engelmann und William Stern sind sich einig darin, daß die Schülerauslese den Lehrern eine große Verantwortung auferlegt. Sie alle sind sich auch darüber im klaren, daß die Lehrer dafür nicht die notwendigen Kenntnisse und das methodische Rüstzeug besitzen. Deshalb verlangen sie übereinstimmend eine spezielle Schulung der Lehrerschaft für diese schwierige Aufgabe. Im Ausschuß erfährt diese Forderung überwiegend Zustimmung. Mit großer Mehrheit nehmen seine Mitglieder hierzu folgenden LS an:

"Die Lehrerschaft muß in die mit der Schülerauslese verknüpften pädagogischen und psychologischen Probleme eingeführt und mit Methoden und Ergebnissen der Kindes- und Jugendpsychologie vertraut gemacht werden." (393) Gertrud Bäumer hält darüber hinaus einen ständigen Kontakt der Schule mit der psychologischen Wissenschaft für erforderlich. William Stern schlägt einen Weg vor, der den Vorstellungen der Berichterstatterin entgegenkommt. Der Hamburger Universitätsprofessor fordert für eine kleine Zahl von Lehrkräften eine weitergehende Schulung, "so daß diese in den Stand gesetzt werden, an ihrem Schulort die Veranstaltung der Auslese zu organisieren und die Lehrerschaft in die psychologischen Gesichtspunkte des Verfahrens einzuführen, kurz, als 'Schulpsychologen' tätig zu sein" (394).

Der Schulbehörde will William Stern ein Schulpsychologisches Amt angliedern, dem pädagogische Praktiker, Psychologen und Ärzte angehören sollen. Diese Dienststelle solle für die Schülerauslese im Schulbezirk verantwortlich sein. Insonderheit solle sie als neutrale Prüfungsstelle über die Zuweisung eines Kindes zu einer bestimmten Schulart entscheiden, wenn auf unterer Ebene keine

Einigung erzielt werden könne. Die Mitglieder des Verbandes akademisch gebildeter Lehrerinnen fordern ebenfalls, daß Schulpsychologische Ämter geschaffen werden. Nach ihrer Vorstellung sollen diesen Ämtern überwiegend aus dem Lehrerstand hervorgegangene Psychologen angehören.

Wenn die BE des A 11 a auch von der psychologischen Schulung der Lehrer eine Verbesserung der Schülerauslese erwarten, so rechnet doch keiner von ihnen damit, daß dieses Problem überhaupt zur Zufriedenheit gelöst werden kann. Gertrud Bäumer betont, daß die Lehrer auch bei Verwertung aller Hilfsmittel über die Eignung eines Schülers nur eine Vorentscheidung treffen können. Der auslesenden Kraft der Anforderungen auf den höheren Stufen kommt deshalb ihrer Auffassung nach eine größere Bedeutung für die endgültige Festlegung des Bildungsweges zu. Karl Götze und Alfred Andreesen fassen ihre Forderungen konkreter. Götze bezeichnet es in seinen Leitsätzen als notwendig, das "starre Schulsystem im Sinne einer 'beweglichen Front' so zu wandeln, daß dem Schüler die Möglichkeit gegeben ist, auf der ersten Stufe eines höheren Bildungswesens seine Kräfte und Fähigkeiten aufs neue zu erproben." (395) Andreesen fordert für die Lehrerschaft der höheren Schule das Recht, Entscheidungen der niederen Stufe nach Ablauf eines halben Jahres zu berichtigen. Zahlreiche Übergangsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Schularten sollten geschaffen werden, um die Korrektur von Fehlentscheidungen zu erleichtern. - Der Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrerinnen ist bereit, den Eltern in besonderer Weise entgegenzukommen. Wenn Elternwunsch und Lehrerurteil nicht übereinstimmen und keine Einigung erzielt werden kann, soll der Schüler nach den Ausführungen der OL Susanne Engelmann in die von den Eltern gewünschte Schulart für eine Probezeit von höchstens einem Jahr aufgenommen werden. Nach Ablauf dieser Frist haben die dort unterrichtenden Lehrer über sein Verbleiben in der Anstalt endgültig zu entscheiden.

Gertrud Bäumer befaßt sich in ihren Leitsätzen und im SB

auch mit der Frage der **B e r u f s b e r a t u n g**, die sie als notwendige Ergänzung zur Auslese für die Berufe ansieht. An der bestehenden Schule kritisiert die Berichterstatterin, daß sie weder der Mannigfaltigkeit der späteren beruflichen Anforderungen noch der Mannigfaltigkeit der Begabungen entspreche. Entsprechend unzuverlässig seien die Lehrerurteile. Aus eigener Erfahrung wisse sie, daß die Abgangszeugnisse so gut wie nichts über die Eignung für den Beruf aussagen, dem sich die jungen Menschen zuwenden. So habe ein an der von ihr geleiteten Ausbildungsanstalt für sozialpädagogische Berufe in Hamburg bei drei Jahrgängen durchgeführter Vergleich zwischen Schulzeugnissen und späteren Leistungen bei etwa 60 % der Schülerinnen vollkommene Inkongruenz und nur bei etwa 40 % gewisse Übereinstimmung ergeben.

Im Widerspruch zu ihrer Kritik am Lehrerurteil steht, daß Gertrud Bäumer von der Schule einen wesentlichen Beitrag zur Berufsberatung erwartet. Sie verlangt, daß **O r g a n i s a t i o n u n d D u r c h f ü h r u n g d e r B e r u f s b e r a t u n g** mehr mit der Schule als mit der Arbeitsvermittlung in Verbindung gebracht werden. Damit stellt sie sich in Gegensatz zu K. Thomae, der in seinem zur Vorbereitung der RSK verfaßten Aufsatz über die Berufsberatung ausgeführt hat: "Die eigentliche Beratungstätigkeit mit anschließender Berufsvermittlung kommt ihr als Schule nicht zu. Diese muß vielmehr, wenn es irgend angängig ist, besonderen Stellen mit eigens für diese Tätigkeit geschulten Beamten vorbehalten werden." (396) Die Berichterstatterin ist dagegen der Auffassung, daß die Kenntnis des Schülers und die pädagogische Einstellung, die der Lehrer mitbringt, für die Berufsberatung unersetzlich seien. Darum müsse der Lehrer an der Beratung des **e i n z e l n e n** Kindes maßgebenden Anteil haben. Der hauptamtliche Berufsberater, den es daneben geben müsse, habe Auskunftsmaterial zu beschaffen, den Arbeitsmarkt zu beobachten und ähnliche Aufgaben zu erfüllen. Um eine zuverlässige Berufsberatung zu erreichen, müsse die

Schule mit der Beratungsstelle zusammenarbeiten. Die Verbindung lasse sich am besten herstellen, "wenn jede Schule eine dazu geeignete und geschulte Persönlichkeit des Lehrerkollegiums, nötigenfalls unter Entlastung von anderer Arbeit, damit betraute, in ständiger Fühlung mit den sachlichen Kenntnissen der Beratungsstelle die Berufsberatung der Schule durchzuführen." (397)

In der Frage der Berufsberatung folgt der A 11 a den Vorstellungen Gertrud Bäumers und stellt in einem LS fest: "Die **B e r u f s b e r a t u n g** kann weder von der Schule ganz getrennt, noch ihr allein überlassen werden. In jeder Schule hat eine dazu geeignete und geschulte Persönlichkeit des Lehrkörpers in beständiger Fühlung mit den sachlichen Kenntnissen der Beratungsstelle die Berufsberatung der Schüler durchzuführen." (398) Professor Willy Hellpach von der Technischen Hochschule Karlsruhe möchte darüber hinaus auch experimentelle Methoden anwenden. In Anlehnung an Sterns Forderung zur Auslese für weiterführende Schulen erklärt er, es könne nicht genug Instanzen geben, "um zur Klarheit über die Berufseignung zu führen; dafür sei auch die Psychologie willkommen und wichtig, ohne überschätzt zu werden" (399). Eine ähnliche Stellungnahme zur Berufsberatung wird im A 11 c (Schularzt und Schulhygiene) abgegeben. Dort bezeichnet Professor Lewandowski von der Vereinigung der Schulärzte Deutschlands die Mitwirkung der Schulärzte und die "Berücksichtigung der neuesten experimentell-psychologischen Forschungen und Ergebnisse auf dem Gebiete der Berufseignung" (400) bei der Berufswahl als notwendig. (401)

5.2 Über die neuen Aufgaben der Lehrer bei der Gesundheits- erziehung

Schon vor dem Ersten Weltkrieg hat es Bestrebungen gegeben, die Gesundheitserziehung zum Bestandteil der Schularbeit zu machen. 1920 wird die Behandlung hygienischer Fragen in der Schule weithin für notwendig gehalten. Die materielle Not im Ersten Weltkrieg und in der Zeit danach hat bei vielen Menschen in Deutschland zu gesundheitlichen Schäden geführt. Besonders von dem Mangel betroffen sind Kinder und Jugendliche. Diese Situation macht es erforderlich, daß die Schule der körperlichen Verfassung der Schüler größere Aufmerksamkeit widmet und zur Förderung der Gesundheit einen Beitrag leistet.

Eine weitere Gefahr, die sich 1920 abzeichnet, liegt im Alkohol- und Nikotinmißbrauch, der sich ebenfalls bei den jungen Menschen in besonderem Maße schädlich auswirkt. Deshalb soll dem übermäßigen Alkoholgenuß bei Jugendlichen gesteuert werden.

Außer körperlichen Schädigungen treten als Kriegsfolge auch geistige und sittliche Gefährdungen auf. Dies erfordert auch und nicht zuletzt, daß sich die Jugendwohlfahrt in erhöhtem Maße junger Menschen annehmen muß und die Lehrerschaft stärker mit Wohlfahrtsaufgaben in Anspruch genommen wird.

Auf die Gesundheitserziehung, die Bekämpfung des Alkohol- und Nikotinmißbrauchs und das Zusammenwirken zwischen Schule und Jugendwohlfahrt wird in den Verhandlungen der RSK im Zusammenhang mit verschiedenen Themenkreisen eingegangen.

Mit der Rolle der Lehrer bei der " H y g i e n i s c h e n E r z i e h u n g " befaßt sich der A 11 c (Schularzt und Schulhygiene). BE zu diesem Fragenkomplex ist Professor Hugo Selter, der Direktor des Hygienischen Instituts in Königsberg. Selter berichtet später in seinem Aufsatz "Schulgesundheitspflege" (402) über die Ausschubarbeit. Dem Begriff "Hygienische Erziehung" subsumiert der BE die gesundheitliche Belehrung, für die er in seinem Aufsatz den Terminus Gesundheitslehre setzt, und "die Gewöhnung an ein gesundheitsmäßiges Leben" (403).

In den Verhandlungen des A 11 c wird vorwiegend die gesundheitliche Belehrung ins Auge gefaßt. Auf der Grundlage der von Selter aufgestellten Leitsätze bezeichnet der Ausschuß

die Gesundheitslehre als Voraussetzung für die Gesunderhaltung der Schüler und darüber hinaus des ganzen Volkes. Daraus leitet er die Notwendigkeit ab, diesen Unterricht an allen Schulen und auf allen Stufen zu erteilen. Zur Frage, w e r diese Aufgabe übernehmen soll, fordert Selter: "Die hygienische Erziehung hat in der Schule durch die Lehrer zu erfolgen." (404) Hierzu gibt er im Ausschuß folgende Erläuterung: "Zuerst wurde der hygienische Unterricht durch den Schularzt vorgeschlagen, welcher in kurzen Vorträgen und gelegentlichen Besprechungen gesundheitliche Belehrungen übermitteln sollte. Man erkannte aber bald, daß dies nicht viel Zweck hatte, da dem Schularzt das pädagogische Geschick fehlt, den Stoff den Kindern richtig nahe zu bringen. Dies kann nur durch die Lehrer geschehen, indem die Hygiene in den Unterricht hineingewoben wird." (405)

Die Mitglieder des A 11 c, insonderheit auch die anwesenden Ärzte, sind mit Selters Forderung einverstanden. Sie wünschen aber, daß Schulärzte an dieser Aufgabe beteiligt werden. Deshalb ergänzen sie die Aussage des BE durch den Satz: "In geeigneten Fällen ist die Mitarbeit des Arztes geboten." (406) Als Aufgaben für Mediziner werden im Ausschuß die besonderen Belehrungen der Schüler beim Auftreten von Epidemien und vor allem die sexuelle Aufklärung angesehen, der "unter ärztlicher Autorität eine nachhaltigere Einwirkung zukommen werde" (407). Ferner wird darauf hingewiesen, daß der Arzt dem Lehrer bei der Aufstellung des Stoffverteilungsplans für Gesundheitslehre behilflich sein könne.

Selter ist der Auffassung, daß die Gesundheitslehre nur bei hinreichenden Kenntnissen der Lehrer Erfolge zeitigen kann und bei oberflächlicher Behandlung nicht selten Schaden angerichtet wird. Deshalb fordert er für d i e L e h r - a m t s k a n d i d a t e n a l l e r S c h u l a r t e n e i n z u s ä t z l i c h e s S t u d i u m von 4 Semesterwochenstunden Anatomie, 4 Stunden Hygiene und 2 Stunden Physiologie. Im Ausschuß wird ihm entgegengehalten, daß sich dies nicht ohne zusätzliche Belastung der Studenten

oder ohne Kürzung des Stundenplans in wichtigen Fächern erreichen lasse. In Erwartung eines solchen Einwandes hat der BE bereits vorher im Ausschuß erklärt: "Demgegenüber muß betont werden, daß die wichtigste Aufgabe des Lehrers ist, den Menschen zu bilden; da sollte es doch für selbstverständlich gehalten werden, daß er über das Innere des Menschen, über seinen Aufbau und die Funktion seiner Organe unterrichtet ist." (408) - In die gemeinsamen Leitsätze des A 11 c wird eine Forderung zum Studienumfang nicht aufgenommen. Der Ausschuß schließt sich aber Selter insoweit an, daß das Studium im besonderen Anatomie, Physiologie und Hygiene umfassen soll. Während der VV am 17. Juni wendet sich Professor Jonas Cohn aus Freiburg im Namen mehrerer Universitäts-Pädagogen dagegen, daß von allen angehenden Lehrern ein Hygienestudium verlangt werden soll. Die wachsende Stoffmenge müsse die bildende Kraft des Unterrichts an der Universität wie auch in der Schule beeinträchtigen. Der an sich berechtigten Forderung, die Gesundheitslehre einzuführen, könne auf andere Weise Rechnung getragen werden, u. a. durch die gründliche Ausbildung eines Teils der Lehrerschaft in diesem Fachbereich. (409)

Als eine vordringliche Aufgabe der Gesundheitserziehung wird auf der RSK die Verhinderung des Alkohol- und Nikotinmißbrauchs bezeichnet. Alfred Andreesen tritt in einem LS dafür ein, Schülervereine, die dem Alkoholismus frönen, zu bekämpfen. Aus diesem Grunde erhebt er die Forderung: "Durch Aufklärungsarbeit in der Schulgemeinde, durch Vorbild des Lehrers ist den unendlichen Gefahren desselben für die Jugend entgegenzuarbeiten." (410) Minister Reinhard Strecker aus Darmstadt, auf der RSK als Sachverständiger für Volkshochschulfragen, versucht dem überhandnehmenden Alkohol- und Nikotinguß vorwiegend durch Belehrung zu begegnen. In einer Erklärung, die er während der VV über die Schülerfragen abibt, weist er auf "die Notwendigkeit planmäßiger Aufklärung über die Alkoholgefahr im Schulunterricht" (411) hin. Den Lehrern

empfiehlt er, bei geeigneten Anlässen, insbesondere vor der Schulentlassung, auf die schädliche Wirkung des Alkohols im Zusammenhang hinzuweisen. Strecker fordert hierzu außerdem: "Seitens der Schule ist jede Gelegenheit zum Alkoholgenuß, so bei Schulfesten und gemeinsamen Wanderungen, streng zu vermeiden." (412) In der Bekämpfung des Alkoholmißbrauchs sieht der Minister aus Darmstadt eine Aufgabe, die alle Lehrer angeht. An die Zusammenarbeit auf diesem Gebiete knüpft er die Hoffnung, daß sie Brücken bauen werde über die konfessionellen und parteipolitischen Gegensätze hinweg.

In der Tat sehen zum Zeitpunkt der RSK Pädagogen unterschiedlichster Richtung die Ausweitung des Alkoholkonsums bei Jugendlichen als ernste Gefahr an. Ein Indiz dafür ist die Tatsache, daß Streckers Forderungen von zahlreichen Gruppen unterstützt werden. Die von ihm in der VV abgegebene Erklärung ist unterzeichnet vom Verein abstinenten Philologen, vom Verein abstinenten Lehrerinnen, vom Bund abstinenten Frauen, von der Freideutschen Jugend, vom Bund entschiedener Schulreformer, vom Leiter der Odenwaldschule Paul Geheeb, vom Vertreter der protestantischen Kirche Mumm, vom katholischen Rektor Adrian und anderen Konferenzteilnehmern. - Einen weiteren Hinweis auf die Bedeutung, die der Alkoholfrage weithin beigemessen wird, gibt eine Erklärung, die mehrere "Vertreter deutscher Universitäten, Schulen, Kirchen, Jugendvereine und Parlamente" (413) in der abschließenden VV über die Lehrerfragen abgeben. Die weltanschaulich und pädagogisch heterogene Gruppe bezeichnet darin die "alkoholfreie Jugenderziehung" (414) als die wichtigste sozialhygienische Forderung überhaupt. Die von ihr unterbreiteten konkreten Vorschläge stimmen mit denen Streckers weitgehend überein.

Vorwiegend der Gesunderhaltung der Jugendlichen und der Förderung ihrer körperlichen Entwicklung sollen auch die Maßnahmen der Jugendwohlfahrt dienen, die Wilhelm Polligkeit von der Zentralstelle für Volkswohlfahrt in Frankfurt am Main der Schule zuweisen will.

Eine Beratung über die B e z i e h u n g d e r

Schule zur Jugendwohlfahrt ist ursprünglich für die RSK nicht vorgesehen. Dieser Themenkreis wird auf Veranlassung der Zentralstelle für Volkswohlfahrt in Frankfurt am Main nachträglich in das Konferenzprogramm aufgenommen, um Richtlinien für eine gesetzliche Abgrenzung der Aufgabenbereiche auszuarbeiten.

Die Jugendwohlfahrt wirkt im Jahre 1920 auf zwei Ebenen:

als Jugendfürsorge zur Bewahrung und Rettung von Jugendlichen, die sich in Not befinden;

als Jugendpflege zur Betreuung von Jugendlichen, die in ihrer Entwicklung bedroht sind.

Die für die Volkswohlfahrt zuständigen Stellen streben zum Zeitpunkt der RSK danach, Jugendfürsorge und Jugendpflege zu einer übergeordneten Einheit zusammenzufassen und in die Volkserziehung einzubauen. (415)

Die Klärung des Verhältnisses zwischen Schule und Jugendwohlfahrt gehört zu den Aufgaben, die dem 17. Ausschuß obliegen. Als BE in diesem Ausschuß fungieren außer dem bereits erwähnten Wilhelm Polligkeit Professor Chr. J. Klumker, ebenfalls aus Frankfurt am Main, und Johannes Trüper, der Direktor des Erziehungsheims Sophienhöhe bei Jena. Alle drei betonen die Notwendigkeit einer Verbindung zwischen Schule und Jugendwohlfahrt. Detaillierte Ausführungen zur Frage des Zusammenwirkens macht Wilhelm Polligkeit.

Polligkeit umreißt die Aufgaben der Schule im Rahmen der Wohlfahrtsarbeit mit folgenden Worten: "Aufgaben der Jugendwohlfahrtspflege werden nur so weit selbständige Arbeitsgebiete der Schule sein können, als ihre Behandlung zur Erreichung ihrer Unterrichts- und Erziehungsziele unerlässlich sind. Bei allen übrigen Aufgaben der Jugendwohlfahrtspflege, soweit sie die schulpflichtige Jugend betreffen, soll die Schule zur Mitwirkung herangezogen werden und ihrerseits die sonstigen Behörden der Jugendwohlfahrtspflege nach Möglichkeit un-

terstützen." (416) Zu den Aufgaben, die er der Schule übertragen möchte, gehören die Gewährung von Erziehungsbeihilfen, die Schulspeisung und "die Hebung der körperlichen Leistungsfähigkeit durch Leibesübungen (Turnen, Spielen, Wandern, Baden)." (417) **Wanderungen** werden auch vom A 11 b (Körperliche Erziehung) als notwendig angesehen. Dieser Ausschuß fordert präziser: "Halbtagswanderungen bis zum zwölften Lebensjahre und von da ab Ganztagswanderungen sind einmal monatlich unter Leitung der Klassen- oder Turnlehrer oder unter Mitwirkung geeigneter Führer der Jugendbewegung zu unternehmen." (418)

Polligkeit verlangt ferner zu regeln, "in welcher Form sich die Mitwirkung der Schule bei allen sonstigen der Schuljugend dienenden Einrichtungen vollziehen soll" (419). Hierbei muß nach Ansicht des BE einmal die Auskunftspflicht der Schulleiter und Lehrer, zum anderen die Mitarbeit der Lehrkräfte in den Jugendwohlfahrtsbehörden festgelegt werden.

Für die endgültige Formulierung der Leitsätze wird im A 17 eine Kommission gebildet, in die die BE Klumker und Polligkeit sowie drei weitere Ausschußmitglieder gewählt werden. Der erste der von diesem Gremium vorgelegten Leitsätze betrifft die **Zusammenarbeit der Lehrerschaft mit den Vertretern der Jugendwohlfahrt**. Er lautet: "Um ein gedeihliches Zusammenwirken von Schule und Jugendwohlfahrt zu sichern und ihre Stellung zur Familie klar bestimmen zu können, ist der Aufgabenkreis der Schule scharf zu umgrenzen. Bei allen Aufgaben der Jugendwohlfahrt ist die Mitwirkung der Lehrerschaft nicht zu entbehren und daher in weitestem Umfang zu ermöglichen. Die Durchführung aller Erziehungsmaßnahmen für die Schuljugend - auch solcher der Jugendwohlfahrt - wird in dem Maße an die Schule als einheitlicher Mittelpunkt übergeben, je mehr die Schule zu einer Lebens- und Erziehungsgemeinschaft ausgestaltet wird." (420) Bei der Diskussion über die endgültige Fassung dieses Leitsatzes wird folgender Änderungsantrag Polligkeits vom Ausschuß zu-

rückgewiesen, der von den Lehrern ein noch stärkeres Engagement fordert: "Die Lehrerschaft muß ihrerseits die Träger der Wohlfahrtspflege unterstützen." (421) Ebenfalls abgelehnt wird ein Antrag Klumkers, nach dem der Wohlfahrtsbehörde die Aufsicht auch über die pädagogische Arbeit übertragen werden soll. Schließlich wird der LS in unveränderter Form angenommen, Abschnitt 1 einstimmig, Abschnitt 2 ebenfalls einstimmig, Abschnitt 3 mit 18 von 22 möglichen Stimmen. - Konkrete Angaben zur Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendwohlfahrt macht der A 17 in den gemeinsamen Leitsätzen nicht, obwohl Anna von Gierke vom Verband deutscher Kinderhorte die Klärung praktischer Fragen mit Nachdruck verlangt hat. (422)

5.3 Um ein neues Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern

Die pädagogischen Reformbestrebungen in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zielen auch und nicht zuletzt darauf hin, die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern neu zu gestalten. Die Reformer sehen in der Jugendzeit nicht mehr nur eine Vorbereitungszeit für das Erwachsensein, sondern einen selbständigen Lebensabschnitt. Deshalb streben sie an, an die Stelle der überkommenen "Autoritätsschule, die alle Autorität in dem Lehrer verkörperte und in der Jugend nur die Untertanen und Untergebenen gesehen hat" (423), eine Zusammenarbeit treten zu lassen, die der Eigenart der jungen Menschen Rechnung trägt. 1920 sind es in Deutschland jedoch erst wenige Schulen, in denen sich die Lehrer um ein neues Verhältnis zu ihren Schülern bemühen.

In seinem für die RSK geschriebenen Aufsatz "Die Selbstregierung der Schüler" (424) befaßt sich Carl Götze eingehend mit der Lehrer-Schüler-Beziehung. Götze setzt sich darin für die Selbstregierung der Schüler ein. Damit meint er jedoch nicht, daß die jungen Menschen in der Schule uneingeschränkte Rechte erhalten sollen. Die Stellung des Lehrers in der veränderten Schule sieht er so: "Der Lehrer ist nicht mehr der Gegner, sondern der höher gestellte Verbündete, dessen Recht geachtet und dessen Rat gesucht wird." (425) - Der Hamburger Schulinspektor weist in einem historischen Exkurs darauf hin, daß die Selbstregierung der Schüler im anglo-amerika-

nischen Raum ihren Anfang genommen habe und daß es das Verdienst Friedrich Wilhelm Foersterns sei, sie in Deutschland eingeführt zu haben.

Auf der Konferenz selbst wird die Lehrer-Schüler-Beziehung nicht gesondert behandelt. Sie klingt an bei der Erörterung verschiedener Themenkreise. Eingehender befaßt sich mit dem Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern der A 11 a (Schülerfragen). Neben dem von der Regierung bestellten BE Alfred Andreesen legen auch Gustav Wyneken und Siegfried Kawerau dem Ausschuß Leitsätze vor, in denen diese Problematik in weitem Umfang berücksichtigt wird. Andreesen stellt die von ihm geleiteten Landerziehungsheime als Vorbild hin, Gustav Wyneken wirbt für die Freie Schulgemeinde, Kawerau macht den Ausschuß mit den Forderungen des Bundes entschiedener Schulreformer zur Änderung des Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern an a l l e n Schulen bekannt.

BE Alfred Andreesen geht in seinen schriftlichen Ausführungen davon aus, daß die pädagogischen Probleme nicht von der allgemein bestehenden Schule, die er als Unterrichtsschule bezeichnet, gelöst werden können. Dazu bedürfe es der E r z i e h u n g s s c h u l e , wie sie im Landerziehungsheim verwirklicht sei. Zwischen Lehrern und Schülern bestehe dort ein V e r t r a u e n s v e r h ä l t n i s , nicht das sonst übliche Vorgesetztenverhältnis, bei dem sich der Schüler dem Lehrer gegenüber verschließe. Im A 11 a trifft dieses Globalurteil auf Kritik. Die Direktorin Anna Roscher aus München wendet sich dagegen, daß in der Diskussion der Gegensatz zwischen Lehrern und Schülern an der konventionellen Schule zu stark betont wird; in weiten Kreisen ihrer Heimat bestehe ein solcher Gegensatz überhaupt nicht.

Andreesen ist der Auffassung, daß die höhere Schule außer zu Forschern auch zu Führern bilden und erziehen muß. Deshalb müsse sie den Schülern mit fortschreitendem Alter höhere Verantwortung übertragen. Es sei "die Kunst des Lehrers, sich als Führer mehr und mehr entbehrlich zu machen und zum Berater zu werden" (426). Schließlich geht Andreesen soweit zu fordern, daß der Lehrer zum älteren Freund des Schülers werden solle.

Der BE tritt wie Carl Götze für die **Selbstregierung der Schüler** ein. Er erläutert dann, wie im Landerziehungsheim versucht wird, sie zu verwirklichen. Dort wählen sich die für Turnen, Spielen, Gartenbau, Theater, Handwerk und wissenschaftliche Übungen eingerichteten Arbeitsgemeinschaften ihre Führer selbst. Außerdem seien die Verwaltung der Bibliotheken und Sammlungen sowie kleinere Ämter wie das Wecken und das Läuten zur Pause in die Hände von Schülern gelegt. Alle diese Ämter müssen vom Schulleiter bestätigt werden. Die hier von Andreesen angeführten Beispiele lassen erkennen, daß sich die Schülerverantwortung in den Landerziehungsheimen auf Bereiche beschränkt, die für das Pädagogische Vollzugsgeschehen nur von subsidiärer Bedeutung sind.

Als neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern werden nach Darstellung des Berichterstatters an den Landerziehungsheimen praktiziert:

1. Monatliche Studientage, an denen die Schüler selbstgewählte Themen bearbeiten. Die Lehrer treten hierbei in den Hintergrund; sie stehen den Schülern als Berater zur Verfügung.
2. Freie Aussprachen zwischen Klassenlehrer und Klasse.
3. Zusammenarbeit der Lehrer mit Schülerausschüssen, die sich aus gewählten Vertrauensmännern aller Klassen zusammensetzen.
4. Aussprachen innerhalb der als Familien bezeichneten Gemeinschaften von Erziehern und Jugendlichen.

Aus der Erkenntnis heraus, daß es sich hierbei nicht um eine echte **Selbstregierung** der Schüler handelt, zieht sich Andreesen in den Verhandlungen des A 11 a darauf zurück, daß er unter Selbstregierung Selbstverwaltung verstehe.

Die **Hauptaufgabe** sieht der BE in der **Schaffung einer Schulgemeinde** aus Lehrern und Schülern. Eine wesentliche Voraussetzung für ihre Entstehung sei, daß das Kollegium eine geistige Gemeinschaft bilde.

Deshalb müsse dem Lehrkörper bei Aufnahme neuer Kollegen in die Schule ein Einspruchsrecht zustehen. Der Lehrer muß nach Auffassung des Landerziehungsheim-Vertreters folgende Anforderungen erfüllen:

Er muß in der Lage sein, sich die treue Gefolgschaft der Schüler erwerben;
er muß mehr Erzieher als Fachwissenschaftler sein;
er soll seinen Schülern Vorbild im Verzicht auf Alkohol sein.

Andreesen räumt jedoch ein, daß es Jahrzehnte dauern könne, bis es genügend Lehrer mit diesen Eigenschaften geben werde.

Die Schulgemeinde, wie Gustav Wyneken sie verstanden wissen will, soll eine sich selbst erziehende Gemeinschaft, ein lebendiger Organismus sein. Keinesfalls dürfe es sich dabei um eine Interessenvertretung der Schüler gegen die Lehrer handeln. Die Schulgemeinde dürfe nicht gleichgesetzt werden mit der Schülerselbstregierung. Diese müsse abgelehnt werden, da sie die Gefahr von Kompetenzkonflikten in sich berge. Der Wickerdorfer Reformier ist der Ansicht, daß tüchtige Pädagogen durch die Schulgemeinden eher in die Lage versetzt werden, die zwischen sich und den Schülern bestehende Kluft zu überwinden und ein kameradschaftliches Verhältnis herzustellen.

Obwohl Wyneken die Schülerselbstverwaltung ablehnt, will er die Spielregeln des Parlamentarismus in die Schule einführen. Hier erfährt er Kritik durch Andreesen, der darauf hinweist, daß "parlamentarische Koketterie" (427) in der Schule unerwünscht sei.

Im Ausschuß und auch in der VV über die Schülerfragen erhebt der Vertreter der Freien Schulgemeinde starke Bedenken gegen die Ausdehnung der Schulgemeinde auf die Elternschaft. Dadurch wird seiner Auffassung nach die Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern "vollständig in

ihrem Wesen geändert und e n t w e r t e t " (428). Im Unterschied zu Gustav Wyneken steht BE Karl Götze der Beteiligung der Eltern an der Schulgemeinde positiv gegenüber. Der Hamburger Schulinspektor berichtet in der VV darüber, daß die Eltern an der Arbeit der von ihm betreuten Versuchsschule über die behördlichen Bestimmungen hinaus Anteil nehmen. Dort habe sich eine wertvolle Zusammenarbeit ergeben.

In weitgehender Übereinstimmung mit Andreesen befindet sich Wyneken im Hinblick auf die Grundhaltung, die er von den Lehrern erwartet. Auch er fordert ein kameradschaftliches Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern, auch er hält den Anspruch des Jugendlichen auf Aussprache mit dem Lehrer für eine moralische Selbstverständlichkeit. Der Vertreter der Freien Schulgemeinde ist davon überzeugt, daß äußere Bestimmungen nicht ausreichen, das gewünschte Vertrauensverhältnis herzustellen. Er hält sie aber für geeignet, Hindernisse zu beseitigen. Wyneken, der die Koedukation in den Freien Schulgemeinden für alle Altersstufen bejaht, räumt der Frau in der Erziehung einen bedeutenden Platz ein. Er führt hierzu im A 11 a aus: "Für sie (Anmerkung: die Mädchen) besonders, aber auch für die Geselligkeit des ganzen Schullebens wird das Vorbild und der Umgang feiner, freier und edler Frauen (aber nicht typischer Lehrerinnen!) unentbehrlich sein." (429)

Andreesen und Wyneken stellen auch Überlegungen darüber an, ob die G e m e i n s c h a f t v o n L e h r e r n u n d S c h ü l e r n a n ö f f e n t l i c h e n S c h u l e n verwirklicht werden könne. Andreesen hält zwar die Bedingungen hier an privaten Internatsschulen für besonders günstig; möglich sei die Herstellung der Gemeinschaft aber auch an öffentlichen Schulen. Eine Voraussetzung für die Entwicklung in dieser Richtung bestehe darin, die Klassenfrequenzen zu senken. - Wyneken sieht die Schaffung von Schulgemeinden aus Lehrern und Schülern an öffentlichen Schulen sogar als notwendig an. Er stellt in diesem Zusammenhang fest: "Vor allem aber hat die Massenschule erst recht

und besonders nötig, daß sie lebendig, daß ihre Jugend und ihre Lehrer vom demoralisierenden, mechanischen Betrieb erlöst werden." (430) Seiner Auffassung nach darf die große Schülerzahl kein Hinderungsgrund für notwendige Reformen sein.

Die dem A 11 a von Siegfried Kawerau mitgeteilten Forderungen der entschiedenen Schulreformer gehen weit über das hinaus, was Andreesen und Wyneken an Veränderungen verlangen. Die entschiedenen Schulreformer wollen erreichen,

daß sich die Jugend ohne Genehmigung der Lehrerkonferenz innerhalb und außerhalb der Schule zusammenschließen darf,

"daß die Jugend vom siebenten Schuljahr an durch gewählte Sprecher (innen) mitwirke und mitbestimme in allen Schulkonferenzen, wo es sich um das Schicksal einzelner Schüler (innen) handelt (Zensuren-, Versetzungs-, Disziplinarkonferenzen u. ä.)" (431), daß dem Schülerausschuß jeder Schule ein Beschwerderecht bei den Ministerien zugestanden wird und daß der freie Verkehr zwischen Lehrern und Schülern auch und besonders außerhalb der Schule, dabei das Ein- und Ausgehen bei der Familie des Lehrers, ermöglicht und gefördert wird.

Von den Berichterstattern des A 11 a geht auch Gertrud Bäumer kurz auf die Lehrer-Schüler-Beziehung ein. Gertrud Bäumer, die den Wert der Gemeinschaft im sittlichen Erleben und in der sittlichen Bewährung der Schüler sieht, fordert in ihrem SB: "Selbstverwaltung nicht als formale politische Übung, sondern als Ausdruck verantwortungsvoller Kameradschaftlichkeit, als Vermittlung und Klärung sozial-ethischer Ideen und Schulung aller Eigenschaften der Menschenverwaltung und Selbstorganisation." (432) In diesen Worten schwingt Kritik mit an Wynekens Schul-Parlamentarismus und mehr noch an der unverhältnismäßigen Ausweitung der Schülerrechte durch die entschiedenen Schulreformer. Bei der Berichterstatlerin bleibt der Lehrer die konstitutive Kraft in der pädagogischen Situation.

Bei der Diskussion im A 11 a wird der Gedanke der Schulgemeinde von mehreren Seiten unterstützt. Es werden im Ausschuß aber auch Stimmen der Kritik laut. Berthold Otto zeichnet ein Bild seiner Versuchsschule in Berlin Lichterfelde, in der die Schulverfassung aus der Schülergemeinschaft selbst hervorgewachsen sei. Der bekannte Berliner Reformler behauptet, daß der junge Mensch in seiner Schule ganz Subjekt sei, dagegen "in der Wickersdorfer Schulgemeinde nur zum Teil, zum anderen Teile aber ein Abbild vom Geiste des Leiters" (433). Gertrud Bäumer übt an der Schulgemeinde in ähnlicher Weise Kritik. Sie berge die Gefahr einer latenten Entmündigung der jungen Menschen durch die beständige Gegenwart des Lehrers in sich, der doch nicht ganz Kamerad des Schülers sein könne.

Am Schluß der Aussprache über diesen Fragenkomplex erklären sich Wyneken und Kawerau bereit, ihre Leitsätze zurückzuziehen, falls Andreesens Forderungen vom A 11 a als Minimum angenommen würden. Dieser Kompromißvorschlag wird aufgegriffen, Im Abschnitt C der gemeinsamen Leitsätze führt der Ausschuß die Forderungen zum Gemeinschaftsleben in der Schule auf. Die Leitsätze 9, 11 und 15 betreffen die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern. LS 9, der bei 4 Stimmenthaltungen angenommen wird, lautet: "Die Schule soll eine Lebens-, Arbeits- und Kulturgemeinschaft der Jugend mit ihren Lehrern und Erziehern werden." (434) Leitsatz 11, über den nach mehrfacher Modifizierung satzweise abgestimmt wird, hat folgenden Wortlaut: "Schulgemeinde ist die Versammlung aller Lehrer und Schüler; sie kann ihren Kreis auf die Elternschaft ausdehnen. Sie bildet sich an allen auf die Grundschule aufbauenden Schulen. Aufgabe der Schulgemeinde ist die völlig freie Aussprache zwischen Schülern und Lehrern über alle Angelegenheiten des Schulgemeinschaftslebens." (435) Gegen die Mitwirkung der Eltern in der Schulgemeinde stimmen acht Ausschußmitglieder; bei den anderen Sätzen sind die Gegenstimmen weniger zahlreich. Mit dieser Forderung reduziert der A 11 a den Inhalt des Begriffes Schulgemeinde von der ursprünglich vorge-

sehenen geistigen Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern zu einer Organisationsform. Der gemeinsame LS zeigt eine deutliche Affinität zu den preußischen "Bestimmungen und Richtlinien für die Schüler-Selbstverwaltung" (436) vom 21. April 1920. Leitsatz 15, der von den Vertretern des Bundes entschiedener Schulreformer eingebracht wird, heißt: "Damit für Vorstehendes Entwicklungsfreiheit gesichert ist, muß für die Jugendlichen gefordert werden:

- a) Freiheit des Zusammenschlusses innerhalb und außerhalb der Schule;
- b) freies Versammlungsrecht auch außerhalb der Schule;
- c) völlige Freiheit der religiösen Entscheidung;
- d) Mitbestimmung bei Konferenzen in Schülerfragen;
- e) freier Verkehr zwischen Lehrern (Lehrerinnen) und Schülern (Schülerinnen);
- f) Aufhebung der Haftpflicht der Lehrerschaft." (437)

Über jede Einzelforderung wird gesondert abgestimmt. Dabei ergeben sich zum Teil nur geringe Mehrheiten.

In der VV über Schülerfragen erläutert der OL Hans Dathe in einer Erklärung die Bedenken der im Ausschuß überstimmten Pädagogen. Die Minderheit im Ausschuß habe hervorgehoben, daß sich die Einrichtungen an den Landerziehungsheimen nicht ohne weiteres auf die Massenschulen der Großstadt übertragen lassen. Alle Schulangelegenheiten zum Gegenstand freier Aussprachen zu machen und den Schülern bei Konferenzen grundsätzlich ein Mitbestimmungsrecht einzuräumen, halte die von ihm vertretene Gruppe für erzieherisch falsch und für technisch undurchführbar. Als Erziehungsanstalt müsse die Schule auch das Recht haben, eine Schülerorganisation zu verbieten, "wenn sich aus der Organisation ein Zerfall von Schüler- und Lehrerschaft in Gruppen und ein bedauerliches Überhandnehmen gedankenlosen, unfruchtbaren Redens ergeben sollten" (438). Der Erklärung Dathes, der für den VagL spricht, schließen sich Vertreter katholischer und evangelischer Lehrervereinigungen und einiger anderer Gruppen an. Außerdem stellen sich

mehrere Einzelpersonen - unter ihnen Adolf von Harnack, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig und Paul Cauer - hinter die Ausführungen.

Die Jugend kommt in der VV über die Schülerfrage durch den Erlanger Studenten Willi Kelber zu Wort, der auf der RSK die Freideutsche Jugend vertritt. Kelber unterstreicht, was die Reformer fordern, mit der Feststellung: "Keine organisatorische Reform kann die Schule neu mit Geist und Leben erfüllen; die Schule bleibt tot, solange sie nicht erfüllt ist von einem Gemeinschaftsleben der Jugend in Kameradschaft mit ihren Lehrern und Führern." (439) Für die Zeit, in der die Schule noch Unterrichtsanstalt und nicht Lebensanstalt sei, müsse die Schülerschaft durch die E i n r i c h t u n g v o n J u g e n d s c h u t z s t e l l e n "vor Eingriffen der Schuldisziplin in ihr Privatleben geschützt werden" (440). Das sei notwendig, da die Jugend, wenn sie für die Erneuerung eingetreten sei, häufig Ressentiments von seiten der Lehrer zu spüren bekommen habe. Kelber verlangt ferner, daß für Schüler, die sich ungerecht beurteilt fühlen, n e u t r a - l e P r ü f u n g s a u s s c h ü s s e gebildet werden. - Der Delegierte der Freideutschen Jugend faßt seine Forderungen in einer Erklärung zusammen, die in der VV vom Bund entschiedener Schulreformer und von zwei sozialistischen Lehrerorganisationen unterstützt wird.

Bereits in der VV über den Schulaufbau am zweiten Tag der RSK hat Hans Alfken im Namen der Freideutschen Jugend zur Lehrer-Schüler-Beziehung Stellung bezogen. Er hat dort verlangt, daß der Staat den Lehrern Freiheit geben solle zur Herstellung von Gemeinschaften, denen Lehrer und Schüler gleichberechtigt angehören. Alfken hat darüber hinaus für die Schüler das Recht gefordert, aus ihren Schulen wegzugehen zu Lehrern, "mit denen zusammen sie ihre Bildung, die aus ihrem Innern hervorwächst, erarbeiten können" (441). (442)

S c h l u ß :

Die Beschlüsse der Reichsschul-
konferenz zur Lehrerfrage und
der Grad ihrer Realisierung in
der Folgezeit

Viel wird über den Verlauf und das Ergebnis der RSK gesagt und geschrieben. Zahlreiche Pädagogen und auch Nichtpädagogen suchen Antworten auf die Fragen: Hat sich der Aufwand an Kraft, Geld und Zeit gelohnt? Welches Ergebnis hat die große Versammlung in Berlin gehabt? Die Skala der Einschätzungen reicht von "Ein großer Aufwand schmähsch ist vertan!" (443) bis zu der Feststellung, die Durchführung dieser Konferenz sei eine Kulturtat gewesen. Das Urteil der Mehrheit trifft Heinrich Schulz, der Initiator der Konferenz, wenn er konstatiert: " W i r s i n d e i n S t ü c k v o r w ä r t s g e k o m m e n d u r c h d i e R e i c h s s c h u l k o n f e r e n z . " (444)

Als Positivum wird in vielen Kommentaren gewertet, daß es der Reichsregierung in einer Zeit größter geistiger Zerrissenheit gelang, Schulpolitiker, Pädagogen und schulinteressierte Nichtpädagogen aller Richtungen zusammenzuführen. Für Heinrich Schulz ist dies sogar das Hauptergebnis, denn er urteilt: "Zehn Tage lang haben sich Männer und Frauen aller Richtungen lebhaft über die besten Wege zur Hebung unseres Schulwesens auseinandergesetzt, und nicht wie sonst in solchen Fällen ist die ganze Aussprache nach kurzer Zeit auf der Sandbank politischer und religiöser Unduldsamkeit gestrandet. Darin liegt für mich d a s Ergebnis der Reichsschulkonferenz, das für mich zugleich zum Erlebnis geworden ist." (445)

Die optimistische Beurteilung des Konferenzverlaufs ist nur bedingt berechtigt. Neun Verhandlungstage - nicht zehn, wie Schulz irrtümlich angibt - waren zu wenig, um die Vielzahl der anstehenden Probleme mit der notwendigen Gründlichkeit behandeln zu können. Daß sich die Konferenzteilnehmer in ihrer überwiegenden Mehrheit als Vertreter eines Standes, einer politischen Partei oder einer Religionsgemeinschaft ver-

standen und von daher festgelegt waren, erschwerte die Verständigung zusätzlich.

Das Fehlen einer gesicherten Erziehungswissenschaft trug wesentlich dazu bei, daß statt wissenschaftlicher Erkenntnis standespolitisch oder weltanschaulich fixierte Ideologien dominierten.

Mit Energie bemühten sich fast alle Diskussionsredner, die Versammlung von der Richtigkeit ihrer eigenen Auffassung zu überzeugen, ohne sich mit den Argumenten der anderen Sprecher auseinanderzusetzen. Darüber hinaus verführte die große Teilnehmerzahl in den Vollversammlungen dazu, nüchterne Sachargumente durch zugkräftige Schlagworte zu ersetzen.

So äußerte z. B. der von der Freideutschen Jugend delegierte Jenaer Student Hans Alfken sein Mißfallen über den Gang der Verhandlungen, indem er den Teilnehmern der RSK zurief: "Es ist ein trauriger Anblick für die Jugend, einen Vertreter nach dem anderen aufstehen zu sehen und sein Verslein herbeten zu hören, das an bestimmte Organisationen gebunden ist - das ist wahrhaftig ein trauriger Anblick. Sie glaubten damit, ihre Pflicht getan zu haben. Haben Sie wirklich so wenig Sinn für die Jugend, daß Sie sich hier um Systeme streiten, in denen jeder Typus Lehrer etwas für sich erhaschen möchte?" (446) War auch die Formulierung Alfkens besonders kraß und damit aggressiv, so deckte sie die wesentliche Schwäche der Verhandlungen auf. Zu diesen allgemeinen Verständigungsschwierigkeiten trat die Zerrissenheit der Lehrerschaft. Bereits am ersten Konferenztag beklagte Johannes Tews: "Wir haben keinen Lehrerstand in Deutschland. Wir haben eine unendliche Fülle von Gruppen Lehrender, die einander kaum kennen, die sich vielfach auch nicht kennen wollen." (447) Es wollte mehr gelten:

der Lehrer mit akademischer Bildung als der Lehrer mit seminaristischer Bildung,

der "wissenschaftliche Lehrer" als der "technische Lehrer",
der Lehrer der allgemeinbildenden Schule als der Lehrer der
berufsbildenden Schule,
die männliche Lehrkraft als die weibliche Lehrkraft.

Über das Prestige-Gefälle hinaus wirkten vor allem die konfessionellen Unterschiede trennend, auch bei Fragen ohne kirchlich-religiösen Bezug. Schließlich brachten die Delegierten auch auf Grund besonderer regionaler Erfahrungen unterschiedliche Auffassungen zu den Einzelproblemen der Konferenz mit.

Einen großen Teil ihrer Kraft setzten insbesondere die Vertreter der Lehrerverbände dafür ein, die bestehenden Unterschiede je nach Standort zu beseitigen oder aufrecht zu erhalten. Es liegt nahe, daß dabei die Lehrergruppen, die sich benachteiligt fühlten, die Einheit der Lehrerschaft erstrebten, während die privilegierten Gruppen auf Erhaltung des Sozialstatus bedacht waren.

Große Schwierigkeiten bereitete ferner, daß viele p ä d - a g o g i s c h e B e g r i f f e ambivalent, ja sogar polyvalent gebraucht wurden. Paul Luchtenberg kennzeichnete dies mit der Feststellung, daß in den Verhandlungen "jeder Wille zu gegenseitigem Verstehen in einer Sprachenverwirrung unterzugehen drohte" (448). S o w u r d e n u r i n A u s n a h m e f ä l l e n j e n e s w i s s e n - s c h a f t l i c h e N i v e a u e r r e i c h t , d a s d e m A n l i e g e n e n t s p r a c h , d a s B i l d u n g s w e s e n i n D e u t s c h - l a n d v o n G r u n d a u f n e u z u g e - s t a l t e n .

Was das S a c h e r g e b n i s i n b e z u g a u f d i e L e h r e r f r a g e betrifft, ist festzustellen: Hierzu konnten in den Ausschüssen nur Kompromißformeln gefunden werden, die kaum etwas darüber aussagen, inwieweit tatsächlich Übereinstimmung in der Beurteilung der Probleme bestand. Überdies kamen die Kompromisse nur zustande, indem

auf konkrete Forderungen verzichtet und Ausnahmeregelungen zugelassen wurden.

Grundsätzlich können die in den Ausschüssen erzielten Vereinbarungen nicht als die Verhandlungsergebnisse der Reichsschulkonferenz schlechthin angesehen werden.

1. Die Zusammensetzung der meisten Ausschüsse war nicht repräsentativ für die Gesamtkonferenz.
2. Die zahlreichen kritischen Stellungnahmen in der VV zeigten häufig abweichende Auffassungen zu den Leitsätzen, die in den Ausschüssen erarbeitet worden waren. Im Plenum wurde jedoch nicht abgestimmt; deshalb konnte die Haltung der Gesamtkonferenz zu den umstrittenen Problemen nicht mit Sicherheit ermittelt werden.

Auf der RSK wurden zur Lehrerfrage folgende Themenkreise behandelt:

1. Die rechtliche, wirtschaftliche und soziale Stellung der Lehrer.
2. Der unterschiedliche Bildungsgang der Lehrer und das daraus resultierende Verhältnis der Lehrergruppen.
3. Die Schulleitung und die Beteiligung der Lehrer an der Schulverwaltung.
4. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Elternvertretungen.
5. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. (449)

Zur rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Stellung der Lehrkräfte wurden folgende Beschlüsse gefaßt:

Die Amtsbezeichnungen sind für das Reich einheitlich entsprechend der Ausbildung festzulegen, die für die Bekleidung eines Amtes in der Regel erforderlich ist.

Die Lehramtsprüfungen sind innerhalb des Reiches von den Einzelstaaten gegenseitig anzuerkennen.

Die Betreuung der Auslandsschulen ist Reichssache. Das Reich wählt geeignete Lehrkräfte aus und bereitet sie in Lehrgängen auf die Auslandstätigkeit vor. Die Vermittlung an Auslandsschulen erfolgt durch das Auswärtige Amt. Die Lehrer sind während ihres Auslandsdienstes zu betreuen und für die Zeit nach der Rückkehr materiell zu sichern. Dafür haben neben dem Reich auch Länder und Gemeinden zu sorgen.

Die Regelung des Schulwesens in Deutschland ist Sache des Einzelstaates. Er übt die Schulaufsicht über alle öffentlichen und privaten Schulen aus. Sie ist durch pädagogische Fachleute wahrzunehmen und erstreckt sich im öffentlichen Schulwesen auf den Schulbetrieb, im privaten Schulwesen zusätzlich auf die rechtliche und wirtschaftliche Sicherung der Lehrer.

Alle an öffentlichen Schulen tätigen Lehrer - mit Ausnahme der Fach- und Berufsschullehrer - sind Staatsbeamte. Sie werden vom Staat geprüft, angestellt und besoldet.

Zum Bildungsgang der Lehrer wurde vereinbart: Das Reich hat entsprechend seiner Grundsatzkompetenz die Lehrerbildung gesetzlich zu regeln.

Als Vorbildung für alle Lehrergruppen ist das Abitur oder der gleichwertige Abschluß einer berufsbildenden Schule erforderlich. Bewerber, die über diesen Abschluß nicht verfügen, können in Sonderprüfungen den Nachweis ihrer Eignung für das Lehrerstudium erbringen.

Zur Berufsvorbereitung der Lehrkräfte beschloß die Konferenz: Die Ausbildung der weiblichen Lehrkräfte erfolgt nach denselben Grundsätzen wie die der männlichen.

Zur organisatorischen Gestaltung der Ausbildung erklärte sie: Die Ausbildung der Lehrer - mit Ausnahme der Hochschullehrer und der "Be-

rufstechnischen Lehrkräfte" an Fachschulen - erfolgt an wissenschaftlichen Hochschulen. Ihnen werden zu diesem Zweck (relativ selbständige) Pädagogische Institute angegliedert. Daneben ist die Lehrerbildung an eigenständigen Pädagogischen Hochschulen mit vollwertiger hochschulmäßiger Ausstattung zulässig. Die Philosophischen Fakultäten der Universitäten und die Allgemeinbildenden Abteilungen der Technischen Hochschulen gelten als gleichwertige Lehrerbildungsstätten. Die Einrichtung besonderer Pädagogischer Fakultäten und die Gründung Pädagogischer Akademien nur für VSL sind unzulässig. Die Lehrerseminare, die Seminarklassen der Oberlyzeen und ähnliche Ausbildungseinrichtungen sind, beginnend mit dem Jahr 1921, bis 1927 abzubauen.

Zur inhaltlichen Gestaltung der Lehrerbildung wurden folgende Beschlüsse gefaßt:

Der VSL absolviert ein erziehungswissenschaftliches Studium und erhält eine Ausbildung in mindestens einem Wahlfach.

Alle Lehrer sind darin zu unterweisen, wie der Grundsatz "schaffenden Lernens" durchzuführen ist.

Jeder Lehrer nimmt während seiner Ausbildung an einem Lehrgang für Leibesübungen teil.

Alle Lehramtskandidaten haben staatsbürgerliche Kenntnisse nachzuweisen.

Jedem Lehrer ist während seiner Ausbildung die Möglichkeit zu geben, seine künstlerischen Anlagen zu entwickeln.

Bei Lehrerprüfungen sind verstärkt heimatkundliche Kenntnisse zu verlangen.

Alle Lehrer erhalten während des Studiums eine Ausbildung in Anatomie, Physiologie und Hygiene.

Zur Berufsvorbereitung einzelner Lehrergruppen wurde gefordert: Die Ausbildung der Fachturnlehrer ist zu verbessern. Zu diesem Zweck sind

die bestehenden Turnlehrerbildungsanstalten zu Hochschulen auszubauen.

Die Ausbildung der Lehrer für Kunstfächer ist so zu gestalten, daß sie jener der wissenschaftlichen Lehrer nach der pädagogischen Seite hin als gleichartig, nach der Fachausbildung hin als gleichwertig anzusehen ist. Besondere Fachlehrer sind für den neu in den Lehrplan aufzunehmenden Werkunterricht auszubilden.

Für die pädagogische Betreuung geistig und körperlich behinderter Kinder sind Lehrer in die dazu erforderlichen Verfahren einzuweisen.

Zur Fortbildung der Lehrer formulierten die Konferenzteilnehmer:

Die Fortbildung der Lehrer soll allgemein gefördert werden durch
die Begrenzung der Arbeitsleistung,
den Auf- und Ausbau von Sammlungen,
die Gewährung von Urlaub für Studienzwecke und die Veranstaltung von Fortbildungskursen.

Die Fortbildung soll im besonderen folgende Maßnahmen umfassen:

Einführung in die pädagogischen und psychologischen Probleme der Schülersauslese,
Vertrautmachung mit den Ergebnissen der Kinder- und Jugendpsychologie,
Einarbeitung in die Fächer Werken, Staatsbürgerkunde und Heimatkunde und
Befähigung zur Erteilung des Faches Gesundheitslehre.

Im Hinblick auf die Schulleitung wird gefordert, daß eine kollegiale Leitungsform eingeführt werden soll, die folgende Merkmale besitzt:

Der Schulleiter ist nicht Vorgesetzter der Lehrer.

Jeder Lehrer ist in seiner Arbeit selbst verantwortlich.

Der Schulleiter ist dem Lehrkörper jederzeit verantwortlich.

Der Schulleiter wird vom Schulträger auf Grund eines Dreier-vorschlags des Lehrkörpers für sechs Jahre gewählt.

Der Schulleiter braucht keine besondere Prüfung abzulegen.

Der Schulleiter versieht seine Aufgabe ehrenamtlich unter entsprechender Entlastung vom Unterricht. (450)

Zur Beteiligung der Lehrer an der Schulverwaltung werden zwei Forderungen erhoben:

1. In die Schulverwaltung sind auch Lehrer zu berufen.
2. Den Schulbehörden sind Selbstverwaltungskörperschaften der Lehrer zur Seite zu stellen.

In der Frage der Zusammenarbeit der Lehrer mit den Elternvertretungen wurden Parallelbeschlüsse gefaßt, da trotz intensiver Bemühungen Kompromißlösungen nicht gefunden wurden.

1. Schaffung von Elternbeiräten aus Vertretern der Elternschaft und des Lehrkörpers mit beratender Stimme. (451)
2. Bildung von Schulpflegschaften aus Vertretern der Elternschaft, der Religionsgemeinschaften, des Staates, der Gemeinde und des Lehrkörpers mit beschließender Stimme.

Gemeinsam wird gefordert: Den Elternvertretungen stehen Aufsichts- und Disziplinarbefugnisse nicht zu.

Zur Zusammenarbeit der Lehrer mit den Schülern wurden folgende Beschlüsse gefaßt:

Die Schule ist zu einer Lebens-, Arbeits- und Kulturgemeinschaft auszubauen.

Die Schulgemeinden geben Gelegenheit zu freier Aussprache über alle Angelegenheiten des Gemeinschaftslebens zwischen Lehrern und Schülern.

Den Lehrern erwachsen neuartige Betreuungsaufgaben - wie die gesundheitliche Erziehung der Schüler,

die Mitarbeit in der Jugendwohlfahrt,
die aktive Teilnahme am Ausleseverfahren beim Übergang zu
weiterführenden Schulen und
die Berufsberatung in Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle.

Fragt man danach: "In welchem Umfang haben sich die Forderungen der RSK in der Folgezeit erfüllt?" so nimmt sich das Ergebnis bescheiden aus. Es zeigt sich, um mit Kerschensteiner zu sprechen: "Papierkompromisse sind leichter zu machen als Tatkompromisse." (452) Das Hauptanliegen ist nicht verwirklicht: Das Reichsschulgesetz, für das die Reichsschulkonferenz die Grundlagen schaffen sollte, kommt in der Zeit der Weimarer Republik nicht zustande. So nehmen im deutschen Bildungswesen die divergierenden Entwicklungen ihren Fortgang. Es gelingt nicht, die Amtsbezeichnungen im Reich zu vereinheitlichen. Die kollegiale Schulleitung setzt sich gleichfalls nicht durch. Die Beteiligung der Lehrervertretungen an den Entscheidungen der Schulbehörden bleibt unbefriedigend. Der Elternbeirat, gedacht als Mittler zwischen Lehrkörper und Elternschaft, gerät weithin in den Streit der politischen Parteien und konfessionellen Gruppen. Nur in Ausnahmefällen gelingt es, die Eltern zu konstruktiver Mitarbeit am Schulleben zu aktivieren. Das geforderte Maß der Beteiligung der Lehrer an den Aufgaben der Jugendwohlfahrt wird nicht erreicht. Es gelingt auch nicht, die Jugendfürsorge von einer rein sozialpflegerischen zu einer auch pädagogischen Aufgabe umzugestalten. Die Schulgemeinden führen nicht zu der erwarteten Aktivierung der Schüler. Echte Gemeinschaften von Lehrern und Schülern kommen nur selten zustande. Auch die neue Form der Schulaufsicht, die pädagogische Fachaufsicht im Auftrage des Staates, bringt den Lehrern nicht die von ihnen erhoffte bessere Betreuung. In der wichtigsten Frage, der Lehrerbildung, ist die Wirkung der RSK auf die Entwicklung in der Folgezeit besonders gering. Die tatsäch-

lichen Reformen nehmen sich bescheiden aus. Im Jahre 1922 scheitert der Versuch, ein Reichsgesetz über die Lehrerbildung zu schaffen, das die Grundlage für die Erfüllung der von der RSK erhobenen Forderung in allen Einzelstaaten hätte bieten können. (453) So kommt eine reichseinheitliche Lösung nicht zustande. Nur in wenigen deutschen Einzelstaaten wird die Lehrerbildung an die Universitäten oder Technischen Hochschulen verlegt. Thüringen ist das erste Land, das die Lehrerbildung an die Hochschule anschließt. Dort wird am 8. Juli 1922 ein "Gesetz über die Lehrerausbildung" (454) erlassen, das für die VSL ein viersemestriges Studium an der Universität Jena vorsieht. Große Verdienste um die Entwicklung der Lehrerbildung in Jena erwirbt sich Peter Petersen, der 1923 die Nachfolge Wilhelm Reins auf dem Lehrstuhl für Pädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität antritt. Petersen erreicht, daß das Studium der Lehrer von zwei auf drei Jahre verlängert wird. Was Oscar Kutzner auf der RSK gefordert hat, wird bei Petersen Wirklichkeit: die Synthese von Erziehungswissenschaft, Lehrerbildung und "pädagogischer Tatsachenforschung". Sein Weg führt trotz vieler Rückschläge und Schwierigkeiten konsequent zur Gründung einer Pädagogischen Fakultät. Damit wird die Lehrerbildung über die Forderung der RSK hinausgehend erstmals - und bisher einmalig - voll in die Universität integriert.

Sachsen führt als nächstes Land die akademische Lehrerbildung ein. Unter maßgeblicher Mitwirkung von Richard Seyfert kommt dort am 4. April 1923 das "Gesetz über die Ausbildung der Volksschullehrer" (455) zustande. Es bestimmt, daß die Lehrer an relativ selbständigen Pädagogischen Instituten der Technischen Hochschule Dresden und der Universität Leipzig ausgebildet werden. Sachsen erfüllt damit die Forderungen der RSK buchstabengetreu. Hamburg schließt im Dezember 1926 die Ausbildung der VSL seiner noch jungen Universität an. Hier übernimmt Gustaf Deuchler den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft.

Schließlich führt auch das Land Braunschweig die akademische

Lehrerbildung ein, indem es die Ausbildung der VSL am 1. April 1927 durch Verordnung seiner Technischen Hochschule überträgt. Die Studiendauer beträgt in Braunschweig wie in Thüringen, Sachsen und Hamburg drei Jahre. Auch die Studieninhalte stimmen weitgehend überein: Erziehungswissenschaft, pädagogische Hilfswissenschaften, Wahlfach und praktische Ausbildung.

Hessen und Mecklenburg-Schwerin bringen die Lehrerbildung mit den wissenschaftlichen Hochschulen nur lose in Verbindung. Sie errichten Pädagogische Institute, die - nach August Riekel - "Zwittergebilde zwischen pädagogischer Akademie und hochschulmäßiger Ausbildung" (456) sind.

In Preußen wird der Anschluß der Lehrerbildung an die bestehenden Hochschulen nicht vollzogen. Dort werden - in Anlehnung an die von Eduard Spranger entwickelten Vorstellungen - auf Betreiben von Kultusminister Carl Heinrich Becker im Jahre 1926 Pädagogische Akademien errichtet. Das wissenschaftliche Niveau dieser Ausbildungsstätten ist niedriger als bei den Hochschul-Lösungen. Die Ausbildung ist auf nur zwei Jahre berechnet. Als eigenständige Institutionen sind die Pädagogischen Akademien in der Mehrzahl konfessionell gebunden. Ihre Lehrpläne weisen kein Wahlfach aus. Oldenburg regelt die Lehrerbildung wie Preußen.

Auch Baden errichtet Pädagogische Akademien. Doch hier wird - im Unterschied zu Preußen und Oldenburg - die Primareife als ausreichende Vorbildung für die Ausbildung der VSL angesehen.

Die Länder Bayern und Württemberg behalten die Lehrerseminare bei. Hier werden die Beschlüsse der RSK somit vollkommen ignoriert.

So ist festzustellen: Trotz des Artikels 143, Abs. 2 der RV von 1919 und trotz der intensiven Verhandlungen und des Verbal-Kompromisses auf der RSK erreicht

die Ausbildung der VSL nicht annähernd das Niveau, das es gerechtfertigt erscheinen läßt, von einer Lehrerbildung zu sprechen, die "den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten", (457) entspricht. Zudem ist bei der Volksschullehrerbildung die Einheit verlorengegangen, die zum Zeitpunkt der RSK mit der Seminarbildung noch bestand.

Während der Zeit des Nationalsozialismus stagnieren die Bemühungen um eine Verbesserung der Lehrerbildung und erfahren mit der Gründung seminarähnlicher Lehrerbildungsanstalten - fünfjährige Ausbildung im Anschluß an die Volksschule - einen Rückschlag. (458)

In den ersten Nachkriegsjahren dominieren Notmaßnahmen, wie z. B. die Ausbildung von Schulhelfern in Kurzlehrgängen. Gleichzeitig wird die unterbrochene Reformarbeit wiederaufgenommen. 1946 erhält die Universität Jena als erste in Deutschland eine Pädagogische Fakultät. Kurz darauf werden auch an den anderen Universitäten der sowjetischen Besatzungszone und an der Technischen Hochschule Dresden Pädagogische Fakultäten eingerichtet. Bald nach Kriegsende öffnet in der britischen Besatzungszone die Stadt Hamburg den VSL wieder ihre Universität.

Die anderen Länder der britischen, amerikanischen und französischen Zone knüpfen beim Wiederaufbau der Lehrerbildung im wesentlichen an den Stand zum Ausgang der Weimarer Republik an (459). Bayern, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg richten Lehrerbildungsanstalten in Seminarform ein. Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Bremen schaffen für die Ausbildung der VSL Pädagogische Akademien. Einen ähnlichen Status erhalten die Pädagogischen Institute in Hessen. Die Lehrer der höheren Schule werden weiterhin an den Philosophischen und Naturwissenschaftlichen

Fakultäten der Universitäten ausgebildet.

Die Dauer des Volksschullehrerstudiums an den Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Instituten beträgt im allgemeinen vier Semester; für das Studium der Philologen (460) sind acht Semester festgelegt.

Die durch die Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik vollendete Teilung Deutschlands führt in der Lehrerbildung zu deutlich divergierenden Entwicklungen.

In der DDR kommt es zu einer einheitlichen Konzeption. Dort wird die Lehrerbildung durch die Verordnung vom 15. Mai 1953 auf eine neue Basis gestellt. (461) Die Neuregelung, die u. a. die Auflösung der Pädagogischen Fakultäten im Jahre 1956 zur Folge hat, legt die Ausbildung der Lehrer nach Schulstufen fest. Heute werden die Lehrer für die Schuljahre 1 bis 4 an Instituten für Lehrerbildung, die Fachlehrer für die Schuljahre 5 bis 10 an Pädagogischen Instituten und die Fachlehrer für die Schuljahre 11 und 12 an den Universitäten und an der Pädagogischen Hochschule Potsdam auf ihren Beruf vorbereitet. Der Abschluß der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule ist Voraussetzung für die Ausbildung an den Instituten für Lehrerbildung. Das Studium an der Universität und am Pädagogischen Institut setzt das Abitur oder eine auf anderem Wege erworbene gleichwertige Vorbildung voraus.

In der Bundesrepublik bleibt die Ausbildung der Philologen weiterhin unverändert an der Universität. Hier verhindert die Kulturhoheit der Länder, daß es zu einer Vereinheitlichung der Volksschullehrerbildung kommt.

Neben Hamburg bilden heute Hessen, Bayern und Schleswig-Holstein die VSL an Ausbildungsstätten aus, die den Universitäten angegliedert sind.

In Hessen werden 1961 den Universitäten Frankfurt am Main und Gießen "Hochschulen für Erziehung" angeschlossen, die

1965 in "Abteilungen für Erziehungswissenschaften" umgewandelt werden. Bayern erweitert 1958 die Institute für Lehrerbildung zu Pädagogischen Hochschulen und schließt diese den Universitäten München, Würzburg und Erlangen an. Schleswig-Holstein assoziiert im Jahre 1967 die Pädagogischen Hochschulen mit der Universität Kiel. (462)

Die übrigen Länder errichten für die Lehrerbildung eigenständige Hochschulen. Das 1956 zur Bundesrepublik rückgegliederte Saarland ersetzt 1957 die Lehrerseminare durch zwei Pädagogische Hochschulen, die 1969 vereinigt werden. Baden-Württemberg setzt 1955 an die Stelle der Lehrerseminare Pädagogische Institute und baut sie 1962 zu Pädagogischen Hochschulen aus. Nordrhein-Westfalen wandelt 1962 seine Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen um und schafft 1965 "eine 'Konföderation' in den drei großen wissenschaftlichen Hochschulen Rheinland, Ruhr und Westfalen" (463). Niedersachsen schließt seine Pädagogischen Hochschulen im Jahre 1969 zu einer Gesamthochschule zusammen. Rheinland-Pfalz baut 1960 die bestehenden Pädagogien zu Pädagogischen Hochschulen aus und strebt die Konzentration zu einer Hochschule an. Kennzeichnend für die gegenwärtige Entwicklung der Volksschullehrerbildung ist die Tendenz zum Zusammenschluß von pädagogischen Hochschulen zu leistungsfähigen wissenschaftlichen Anstalten.

Ein Vergleich mit den Forderungen der RSK zeigt, daß die Entwicklung der Lehrerbildung eine andere Richtung genommen hat, als 1920 vorgezeichnet wurde. Zwar entsprechen die wenigen Universitätslösungen dem Wortlaut der Beschlüsse; die eigenständigen Pädagogischen Hochschulen stehen aber im Widerspruch dazu, weil sie sich auf die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern beschränken.

Die auf der Reichsschulkonferenz angestrebte einheitliche Gestaltung der Lehrerbildung ist in der Bundesrepublik nicht erreicht. Trotzdem erfüllen alle Länder die wesentlichen Forderungen des Jahres 1920 zur Ausbildung.

1. Für das Studium der Grund- und Hauptschullehrer (464) wird das Abitur vorausgesetzt.
2. Die Studiendauer beträgt 6 Semester.
3. Der konfessionelle Charakter der Lehrerbildung ist aufgehoben.
4. Die Grund- und Hauptschullehrer studieren mindestens ein Wahlfach.

In einigen Punkten ist die Entwicklung über die Beschlüsse der RSK hinausgegangen, und zwar:

1. Hamburg und Nordrhein-Westfalen haben das Referendariat auch für Grund- und Hauptschullehrer eingeführt.
2. Die Institutionen für die Ausbildung beginnen damit, akademische Grade zu verleihen.
3. Die typisch weibliche Lehrerbildung gehört der Vergangenheit an.
4. Der hierarchische Aufbau der Lehrergruppen weicht allmählich dem Stufenlehrer. Er wird in der DDR und ansatzweise in Hessen ausgebildet. (465)

Veränderte sich auch in der Lehrerbildung, dem Kernproblem, seit der RSK am meisten, so traten auch in anderen Bereichen der Lehrerfrage Wandlungen ein. Hier müssen genannt werden: Elternvertretung, Schülersauslese und schulpsychologischer Dienst. Zielstrebige Schularbeit ohne die Mitwirkung von Elternvertretungen ist heute undenkbar. Das Problem der Schülersauslese wandelt sich. An die Stelle von Begutachtungen und kurzzeitigen Prüfungen tritt ein Ausleseprozeß, der sich über einen langen Zeitraum erstreckt - z. B. über zwei Jahre bei der "Förderstufe". Die Schularbeit ist differenzierter geworden. Die Lehrer erhalten bei ihrer schwierigen Arbeit die Unterstützung von Schulpsychologen - Diplompsychologen, die über Schulerfahrung verfügen.

In einem Punkt ist die Entwicklung hinter den Beschlüssen aus dem Jahre 1920 zurückgeblieben; statt der geforderten kollegialen Schulleitung herrscht weiterhin das autoritative Leitungsprinzip vor.

Geblichen sind die Probleme im Umgang zwischen Lehrern und Schülern. Geblichen ist auch die Uneinheitlichkeit der Lehrergruppen. Gerwin Schefer kennzeichnet diese auf Grund einer empirischen Untersuchung wie folgt: "Ärzte und Juristen sind diejenigen Menschen, mit denen der Gymnasiallehrer am häufigsten gesellschaftlichen Umgang pflegt. Gegenüber anderen Lehrergruppen, so z. B. den Volksschullehrern, besteht eine starke Zurückhaltung im gesellschaftlichen Verkehr." (466)

ANMERKUNGEN

Vorbemerkung

In den Anmerkungen sind aufgeführt: der Nachname des Autors, der Titel in Kurzform und die Seitenangabe. Die ausführlichen Daten befinden sich in der Bibliographie.

Für die wichtigsten Quellenwerke stehen Abkürzungen.

1. Giese, Friedrich: Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919. 2. Auflage. Berlin 1920.
Dafür steht: "Giese: Verfassung".
2. Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Leipzig o.J.
Dafür steht: "Handbuch".
3. Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921.
Dafür steht: "Amtlicher Bericht".
4. Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Leipzig o.J.
Dafür steht: "Ergebnisbericht".

Zur Einleitung

- (1) Giese: Verfassung, S. 90 f.
- (2) ebenda, S. 376 ff.
- (3) Weiß: Die Geschichte der Reichsschulkommission, S. 25.
- (4) Stelzer: Pädagogische Richtungen auf der Reichsschulkonferenz von 1920, S. 3.
- (5) Schorb und Fritzsche: Schulerneuerung in der Demokratie, S. 16.
- (6) ebenda, S. 10.
- (7) Handbuch, S. X.
- (8) Zur Frage einer Reichsschulkonferenz. In: Pädagogische Warte 1917, Heft 12, S. 577.
- (9) Amtlicher Bericht, S. 11.
- (10) Handbuch, S. V.
- (11) Die Veröffentlichung erfolgt in den Heften 1, 2 und 5/6 des 1. Jahrgangs (1919/1920)
Ergebnis der Juni-Tagung: 1919, Heft 1, S. 15 f.;
Ergebnis der Oktober-Tagung: 1919, Heft 2, S. 90 ff.;
Ergebnis der Januar-Tagung: 1920, Heft 5/6, S. 257 ff.
- (12) Handbuch.

- (13) Amtlicher Bericht, S. 15.
- (14) Vgl. die namentliche Aufstellung im Amtlichen Bericht, S. 19 bis 45.
- (15) Zusammengestellt nach den Angaben im Amtlichen Bericht, S. 76 bis 78.
- (16) Amtlicher Bericht, S. 17.
- (17) Handbuch, S. XI.
- (18) Amtlicher Bericht.
- (19) Ergebnisbericht.
- (20) Amtlicher Bericht, S. 450.
- (21) ebenda, S. 451.
- (22) ebenda, S. 878.
- (23) ebenda, S. 882.
- (24) Schulz: Das Ergebnis der Reichsschulkonferenz. In: Ergebnisbericht, S. 2.
- (25) Muthesius: Die Lehrerbildung. In: Ergebnisbericht, S. 153.
- (26) Amtlicher Bericht, S. 77.

Zu 1.1 Um die Verantwortlichkeit von Reich, Ländern
und Gemeinden für die Lehrer der öffentlichen
Schulen

- (27) Amtlicher Bericht, S. 822 ff.
- (28) ebenda, S. 831 ff.
- (29) Sachse: Die Verwaltung des öffentlichen Schulwesens. In: Ergebnisbericht, S. 5.
- (30) Amtlicher Bericht, S. 1002.
- (31) Giese: Verfassung, S. 309 ff.
- (32) Vgl. Reinhardt: Technische Vereinheitlichung des Schulwesens im Reiche. In: Handbuch, S. 74 f.
- (33) Amtlicher Bericht, S. 332.
- (34) ebenda, S. 929.
- (35) ebenda, S. 354; "Vorbildung" steht hier für eine durch Prüfung erworbene Lehrbefähigung.
- (36) ebenda, S. 829; "in der Regel" vom Verfasser nachträglich durch Sperrschrift hervorgehoben.
- (37) ebenda, S. 1030.
- (38) ebenda, S. 824.
- (39) ebenda, S. 824.
- (40) ebenda, S. 824.

- (41) ebenda, S. 824.
- (42) Reinhardt: Technische Vereinheitlichung des Schulwesens im Reiche. In: Handbuch, S. 74.
- (43) Amtlicher Bericht, S. 829.
- (44) ebenda, S. 837.
- (45) Wespy: Die Verwaltung des öffentlichen Schulwesens: Befugnisse der Gemeinden. In: Ergebnisbericht, S. 15.
- (46) Giese: Verfassung, S. 379 f.
- (47) Amtlicher Bericht, S. 836.
- (48) ebenda, S. 913.
- (49) ebenda, S. 359.
- (50) ebenda, S. 369.
- (51) ebenda, S. 834.
- (52) ebenda, S. 837.
- (53) ebenda, S. 835.
- (54) Wespy: Die Verwaltung des öffentlichen Schulwesens: Befugnisse der Gemeinden. In: Ergebnisbericht, S. 14.
- (55) Amtlicher Bericht, S. 839.
- (56) ebenda, S. 840.
- (57) ebenda, S. 836.
- (58) ebenda, S. 841.
- (59) ebenda, S. 828.
- (60) Der DLV erhebt den Grundsatz: "Die Einheitlichkeit des künftigen Lehrerstandes erfordert gleiche Besoldung für alle Lehrer." (Neue Bahnen 1920, S. 67) Solange die VSL noch nicht an der Universität ausgebildet werden, seien sie "in die Gehaltsklasse einzuordnen, die der Besoldungsklasse für Beamte und Lehrer mit voller akademischer Bildung unmittelbar vorausgeht" (ebenda).

Aus der Zahl der Abhandlungen zur Besoldung der VSL seien herausgegriffen:

Drebes: Bericht in Sachen des großen Rindfleischkontraktes.

In: Pädagogische Warte 1920, S. 1001 - 1006.

Polz: Die Einreihung der Lehrer in die Besoldungsordnung.

In: Thüringer Lehrerzeitung 1920, S. 35

Eine Übersicht über die permanenten Bestrebungen nach Gleichstellung mit den Richtern, den Angehörigen anderer akademischer Berufe gibt Paul Mellmann, der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, bei seinem Vortrag "25 Jahre Deutscher Philologenverband" am 23. Mai 1929 in Wien (abgedruckt in: Deutsches Philologenblatt 1929. Nr. 34, S. 337 - 340).

Aus den Abhandlungen im Deutschen Philologenblatt zur Besoldung der OL seien herausgegriffen:

Einspruch gegen die Einreihung der Philologen in die Gruppen des Besoldungsgesetzes für die Reichsbeamten. (1920, Nr. 16, S. 164)

Philologen sind Akademiker 2. Klasse (1922, Nr. 5, S. 72 f.)

- (61) Giese: Verfassung, S. 378; Hervorhebung durch Sperrschrift im Originaltext nicht vorhanden.
- (62) Amtlicher Bericht, S. 844.
- (63) ebenda, S. 214.
- (64) ebenda, S. 781.
- (65) ebenda, S. 912 f.
- (66) ebenda, S. 836.
- (67) ebenda, S. 834.
- (68) Zur ergänzenden Information können insbesondere die in der Bibliographie aufgeführten Programme der Lehrerverbände sowie die Verordnungen zu Schul- und Lehrerfragen herangezogen werden. Weiter sei verwiesen auf folgende Literatur:
 - Beetz: Das neue Schulrecht und die Lehrer im deutschen Freistaat.
 - Beyhl: Die geistliche Schulaufsicht "eine unsittliche Einrichtung".
 - Deutscher Lehrerverein: Verhandlungen der 27. Vertreterversammlung.
 - Eber: Schulaufsicht und Religionsunterricht nach den Erlassen des bayerischen Kultusministeriums.
 - Gürich: Die rechtlichen Grundlagen der Schulreform.
 - Kullnick: Die Neuordnung des deutschen Schulwesens und das Reichsschulamt.
 - Louis: Städtisches Schulrecht und inneres Leben der höheren Schule.
 - Wespy: Gedanken und Wünsche der Gemeinden in bezug auf die Beteiligung von Reich, Ländern und Gemeinden an der Schulverwaltung, Schulaufsicht und Schularbeit.

Zu 1.2 Um die wirtschaftliche, rechtliche und soziale Sicherung der Privatschullehrer

- (69) Giese: Verfassung, S. 381.
- (70) ebenda, S. 377

- (71) Vgl. Gürich: Die Privatschulen. In: Ergebnisbericht, S. 22.
- (72) Amtlicher Bericht, S. 849.
- (73) ebenda, S. 423.
- (74) ebenda, S. 437.
- (75) ebenda, S. 848.
- (76) ebenda, S. 969.
- (77) Giese: Verfassung, S. 386.
- (78) Amtlicher Bericht, S. 815.
- (79) ebenda, S. 426.
- (80) ebenda, S. 426 f.
- (81) Giese: Verfassung, S. 385 f.
- (82) Amtlicher Bericht, S. 853.
- (83) ebenda, S. 853.
- (84) ebenda, S. 428.
- (85) ebenda, S. 428.
- (86) Giese: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, S. 242.
- (87) Amtlicher Bericht, S. 425.
- (88) ebenda, S. 853.
- (89) ebenda, S. 937.
- (90) ebenda, S. 853.
- (91) Giese: Verfassung, S. 379.
- (92) Weitere Informationen zur Situation der Privatschullehrer um 1920 bieten u. a.:

Adrian: Der wirtschaftliche Wert unserer freien (privaten) Schulen und Erziehungsanstalten.

König: Die Notwendigkeit der freien (privaten) Schulen und Anstalten in den neuen Staaten.

Krabbel: Die Bedeutung der katholischen Privatschule in der Gegenwart.

Schulpolitisches Jahrbuch 1929: Reichsschulkonferenz und Privatschulfrage.

Trüper: Die privaten Erziehungs- und Bildungsanstalten in ihrer ideellen und wirtschaftlichen Bedeutung.

Zeitschrift für Kinderforschung. Hrsg. von Trüper.

Zu 1.3 Um die Gewinnung qualifizierter Lehrkräfte für
den Dienst an deutschen Schulen im Ausland

- (93) Soehring: Das deutsche Schulwesen im Auslande. In: Ergebnisbericht, S. 217.
- (94) Amtlicher Bericht, S. 1054.
- (95) Soehring: Das deutsche Schulwesen im Auslande. In: Ergebnisbericht, S. 217.
- (96) ebenda, S. 222.
- (97) ebenda, S. 222.
- (98) Amtlicher Bericht, S. 861.
- (99) Soehring: Das deutsche Schulwesen im Auslande. In: Ergebnisbericht, S. 215 - 226.
- (100) ebenda, S. 223.
- (101) Amtlicher Bericht, S. 855 f.
- (102) ebenda, S. 860.
- (103) ebenda, S. 1063.
- (104) ebenda, S. 856.
- (105) ebenda, S. 1063.
- (106) Als Literatur zur Vertiefung wird empfohlen:
 - Keidel: Das Kind in deutschen Auslandsschulen.
In: Preußische Jahrbücher. 186. Bd. Berlin
1921
 - Die deutsche Lehrerschaft. In: Pädagogische
Warte. 1921, S. 547 - 548.
 - Manthe: Die Pflege des Auslandsdeutschtums in den
Schulen.
 - Schmidt-Boelitz: Aus deutscher Bildungsarbeit im
Ausland.
 - Strecker: Das Deutschtum im Ausland und die deutsche
Schule.
 - Ziertmann: Der Aufenthalt deutscher Philologen im Aus-
land. In: Jahrbuch des Zentralinstituts.
Berlin 1920, S. 171 - 219.

Zu 2.1 Die Reifeprüfung als Voraussetzung für das
Studium aller Lehrer

- (107) Giese: Verfassung, S. 378.
- (108) ebenda, S. 378.
- (109) Pädagogisches Zentralblatt. 1. Jahrgang 1919. Heft 2,
S. 94.
- (110) Karstädt: Die Lehrerbildung. In: Handbuch, S. 154.

- (111) Amtlicher Bericht, S. 252.
- (112) Louis: Neugestaltung des Schulwesens.
- (113) ebenda, S. 93.
- (114) Amtlicher Bericht, S. 266.
- (115) Für die Bezeichnung "Deutsche Oberschule" steht häufig "höhere deutsche Schule", seltener "Deutsches Gymnasium".
- (116) Amtlicher Bericht, S. 235; "Volkslehrer" steht hier synonym für "Volksschullehrer".
- (117) ebenda, S. 771.
- (118) Muthesius und Pretzel sind nicht gegen die Schaffung der Deutschen Oberschule an sich. Sie wenden sich jeder entschieden dagegen, diese neue Form der höheren Schule ausschließlich oder doch bevorzugt für angehende Volksschullehrer zu errichten.
- (119) Amtlicher Bericht, S. 261.
- (120) ebenda, S. 962.

Zu 2.21 Um die Verbindung von Theorie und Praxis im Studiengang der Oberlehrer

- (121) Amtlicher Bericht, S. 655.
- (122) ebenda, S. 219.
- (123) ebenda, S. 253.
- (124) ebenda, S. 230.
- (125) Als Beispiel sei angeführt:
Dihle: Die Vorbildung der Oberlehrer. In: Deutsches Philologenblatt 1920. Nr. 1, S. 1 - 5.
- (126) Amtlicher Bericht, S. 235, Pfennings; "Erprobung der pädagogischen Eignung" vom Verfasser nachträglich durch Sperrschrift hervorgehoben.
- (127) ebenda, S. 773.
- (128) ebenda, S. 773; vom Verf. durch Sperrschrift hervorgehoben.
- (129) ebenda, S. 270.
- (130) ebenda, S. 230.
- (131) ebenda, S. 769.

Zu 2.22 Für und wider die akademische Bildung der
Volksschullehrer

- (132) Rein: Zur Neugestaltung unseres Schulwesens, S. 69.
- (133) Amtlicher Bericht, S. 250; vgl. auch Muthesius: Amtlicher Bericht, S. 223.
- (134) Der Begriff "Volkslehrer" wird 1920 von mehreren Autoren gebraucht, jedoch in unterschiedlicher Bedeutung. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung hierzu liefert Willibald Kammel in seiner Schrift "Der Volkslehrer", Paderborn 1926.
- (135) Muthesius: Die Lehrerbildung. In: Ergebnisbericht, S. 146.
- (136) Amtlicher Bericht, S. 224.
- (137) Pretzel: Die Neuordnung der Lehrerbildung. Berlin 1920.
- (138) Amtlicher Bericht, S. 253.
- (139) ebenda, S. 250.
- (140) ebenda, S. 384.
- (141) ebenda, S. 675.
- (142) ebenda, S. 675.
- (143) Vgl. Amtlicher Bericht, S. 675 f.
- (144) Bär: Zur Reform der Lehrerbildung. Berlin 1919.
- (145) Amtlicher Bericht, S. 769.
- (146) Kutzner: Die Pädagogische Fakultät.
- (147) Amtlicher Bericht, S. 224.
- (148) ebenda, S. 225.
- (149) Kessler: Die Erhaltung des wissenschaftlich gebildeten Lehrerstandes, eine Notwendigkeit.
- (150) Zusammengestellt nach dem schriftlichen Bericht von Gustav Louis. Amtlicher Bericht, S. 217.
- (151) Amtlicher Bericht, S. 664.
- (152) Kundgebung der Universitäten zur Frage der Lehrerbildung. In: Deutsches Philologenblatt. 28. Jahrgang 1920. Nr. 23, S. 234 f.
- (153) Spranger: Gedanken über Lehrerbildung.
- (154) Amtlicher Bericht, S. 262.
- (155) Wespy: Gedanken und Wünsche der Gemeinden. In: Handbuch, S. 246.
- (156) Amtlicher Bericht, S. 771.
- (157) ebenda, S. 269.
- (158) Kühnel: Gedanken über Lehrerbildung.

- (159) Amtlicher Bericht, S. 681.
 - (160) ebenda, S. 637.
 - (161) ebenda, S. 637.
 - (162) ebenda, S. 526.
 - (163) ebenda, S. 1044.
 - (164) Ergebnisbericht, S. 157 f.
 - (165) Amtlicher Bericht, S. 263.
 - (166) ebenda, S. 268.
 - (167) ebenda, S. 263.
 - (168) Wespy: Gedanken und Wünsche der Gemeinden. In: Handbuch, S. 247.
 - (169) Über Lehrerbildung. Leitsätze der Gruppe VI des erziehungswissenschaftlichen Ausschusses des württembergischen Lehrerbundes. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 21. Jahrgang 1919/20. November-Dezember-Heft, S. 343 - 351.
 - (170) Amtlicher Bericht, S. 771.
 - (171) ebenda, S. 682.
 - (172) ebenda, S. 212.
 - (173) Schulforderungen der Gegenwart. Hrsq. von Pfenning und Rüberg.
 - (174) Amtlicher Bericht, S. 235.
 - (175) ebenda, S. 671.
 - (176) ebenda, S. 670.
 - (177) Gaudig: Schulreform? Gedanken zur Reform des Reformierens.
 - (178) Muthesius: Die Lehrerbildung. In: Die Neue Erziehung. 2. Jahrgang 1920, S. 21.
 - (179) Amtlicher Bericht, S. 1043.
 - (180) W. Rein lehnt die Universitätsbildung ab in seiner Schrift "Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens." (Leipzig 1917, S. 70 ff.).
- Er bringt seine Ablehnung ferner zum Ausdruck in den Artikeln:
- Studium der Volksschullehrer. In: Thüringische Lehrerzeitung. 9. Jahrgang 1920. Heft 2, S. 20 f.
- Zum Studium der Volksschullehrer. In: Thüringische Lehrerzeitung. 9. Jahrgang 1920. Heft 4, S. 46 f.
- Kann die Universität die Ausbildung der Volksschullehrer übernehmen? In: Die Neue Erziehung. 1. Jahrgang 1919. Heft 3 - 4, S. 107 ff.

Zum Studium der Volksschullehrer. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 47 Jahrgang 1920, S. 175 f.

- (181) Amtlicher Bericht, S. 674.
- (182) ebenda, S. 1042.
- (183) ebenda, S. 774.
- (184) ebenda, S. 235 f.
- (185) ebenda, S. 1042.
- (186) ebenda, S. 663.
- (187) ebenda, S. 261.
- (188) ebenda, S. 220.
- (189) ebenda, S. 1024.
- (190) ebenda, S. 1025.
- (191) Wespy: Gedanken und Wünsche der Gemeinden. In: Handbuch, S. 240.
- (192) Paul Östreich und die entschiedenen Schulreformer. Aufruf. In: Die deutsche Reformpädagogik II.
- (193) Satzung des Bundes entschiedener Schulreformer. Ebenda, S. 80.
- (194) Amtlicher Bericht, S. 641.
- (195) ebenda, S. 658.
- (196) ebenda, S. 666. Vom Verf. nachträglich durch Sperrschrift hervorgehoben.
- (197) ebenda, S. 666.
- (198) ebenda, S. 649.
- (199) ebenda, S. 767.
- (200) ebenda, S. 748.
- (201) ebenda, S. 767.
- (202) Amtlicher Bericht, S. 774 f.
- (203) ebenda, S. 1045; Heraushebung einer Textstelle durch Sperrschrift nachträglich vom Verf.
- (204) Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung.
- (205) Spranger: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit.
- (206) Aloisia Pfennings nimmt kritisch Stellung in ihrem Aufsatz "Die Ausbildung der weiblichen Lehrkräfte" (Ergebnisbericht, S. 166); Margarete Treuge nimmt Stellung in der Verbandszeitung "Die Lehrerin" (37. Jahrgang 1920. Nr. 7, S. 50).

Zu 2.23 Um eine gründliche Ausbildung der übrigen an
allgemeinbildenden Schulen tätigen Lehrer

- (207) Giese: Verfassung, S. 388.
- (208) Amtlicher Bericht, S. 168.
- (209) ebenda, S. 235.
- (210) ebenda, S. 738.
- (211) ebenda, S. 741.
- (212) ebenda, S. 742; Originaltext steht für "noch nicht geschieht" verdruckt "noch geschieht".
- (213) ebenda, S. 756.
- (214) Pallat: Kunsterziehung. In: Handbuch, S. 117 - 131.
- (215) Amtlicher Bericht, S. 750.
- (216) ebenda, S. 212.
- (217) ebenda, S. 262.
- (218) ebenda, S. 759.
- (219) ebenda, S. 759.
- (220) Wespy: Gedanken und Wünsche der Gemeinden. In: Handbuch, S. 245.
- (221) Amtlicher Bericht, S. 799.
- (222) ebenda, S. 803.
- (223) Fachturnlehrer an den preußischen Lehrerbildungsanstalten. Erlaß des Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. In: Monatsschrift für das Turnwesen. 39. Jahrgang 1920, S. 142.
- (224) Amtlicher Bericht, S. 804.
- (225) ebenda, S. 799.
- (226) ebenda, S. 798.
- (227) ebenda, S. 665; Textstelle nachträglich vom Verf. durch Sperrschrift hervorgehoben.
- (228) ebenda, S. 798.
- (229) ebenda, S. 665.
- (230) ebenda, S. 665.
- (231) ebenda, S. 1030.
- (232) ebenda, S. 242.
- (233) ebenda, S. 220.
- (234) ebenda, S. 776; Textstelle nachträglich vom Verf. durch Sperrschrift hervorgehoben.
- (235) ebenda, S. 776.
- (236) ebenda, S. 149.

- (237) Amtlicher Bericht, S. 871.
(238) Polligkeit: Schule und Jugendwohlfahrt. In: Ergebnisbericht, S. 207.

Zu 2.24 Um eine sachgerechte Berufsvorbereitung der
Berufs- und Fachschullehrer

- (239) Amtlicher Bericht, S. 723 f.
(240) Kühne: Das Fach- und Fortbildungsschulwesen. In: Handbuch, S. 23 - 32.
(241) Amtlicher Bericht, S. 654.
(242) ebenda, S. 653; im Originaltext für "Gefühls- und Willensleben" verdruckt "Gefühl- und Willensleben".
(243) ebenda, S. 269.
(244) ebenda, S. 213; Textstelle nachträglich vom Verf. durch Sperrschrift hervorgehoben.
(245) ebenda, S. 643.
(246) ebenda, S. 776.

Zu 2.3 Die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung und
Möglichkeiten zu ihrer Ausgestaltung

- (247) Amtlicher Bericht, S. 235.
(248) ebenda, S. 245.
(249) ebenda, S. 225.
(250) Clemenz: Der Heimatgedanke in der Volksschule. In: Handbuch, S. 85.
(251) Amtlicher Bericht, S. 558.
(252) ebenda, S. 775.
(253) ebenda, S. 669.
(254) ebenda, S. 169.
(255) ebenda, S. 755.
(256) ebenda, S. 762.
(257) ebenda, S. 776.
(258) ebenda, S. 212.
(259) Vgl. die von Muthesius aufgestellten Leitsätze zur Lehrerfrage. Amtlicher Bericht, S. 224.
(260) Amtlicher Bericht, S. 263.
(261) ebenda, S. 242.

- (262) Menzel: Die gegenwärtige Lage des Volksschulwesens in Deutschland. In: Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. 2. Jahrgang Berlin 1920, S. 164 ff.

Zu 3. Die Beteiligung der Lehrer an Schulleitung und Schulverwaltung im Streit der pädagogischen Auffassungen

- (263) Amtlicher Bericht, S. 77.
(264) ebenda, S. 777 - 782.
(265) ebenda, S. 907 - 909.
(266) Menzel: Die Schulleitung. In: Ergebnisbericht, S. 176 - 184.

Zu 3.1 Autoritative oder kollegiale Schulleitung?

- (267) Pretzel: Die Leitung der Volksschulen. In: Handbuch, S. 164 - 174.
(268) ebenda, S. 170.
(269) ebenda, S. 170; Textstelle nachträglich vom Verf. durch Sperrschrift hervorgehoben.
(270) Bolle: Die Leitung der höheren Schulen. In: Handbuch, S. 175 - 185.
(271) Vgl. Pretzel: Die Leitung der Volksschulen. In: Handbuch, S. 172 f.
(272) Menzel: Die Schulleitung. In: Ergebnisbericht, S. 178.
(273) Amtlicher Bericht, S. 908.
(274) Schulforderungen des Deutschen Lehrervereins. Beschlüsse der 27. Vertreterkonferenz am 10. - 12. Juni 1919 in Berlin. In: Deutscher Lehrerverein. Verhandlungen der 27. Vertreterversammlung am 10. - 12. Juni 1919 in Berlin. Berlin, S. 224.
(275) Schulforderungen des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands. In: Die deutsche Einheitschule. 1. Jahrgang 1919/20, S. 332. Abgedruckt im Handbuch, S. 184 f.
(276) Amtlicher Bericht, S. 213.
(277) Schulforderungen des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands. In: Die deutsche Einheitschule. 1. Jahrgang 1919/20, S. 331. In Auszügen wiedergegeben in Handbuch, S. 184.
(278) Amtlicher Bericht, S. 236.
(279) ebenda, S. 264 f.
(280) ebenda, S. 273.

- (281) Dieser Teil der Verhandlungen wird im Amtlichen Bericht nicht erwähnt; die Angaben hierzu sind entnommen der Darstellung von Menzel im Ergebnisbericht, S. 177.
- (282) Amtlicher Bericht, S. 778.
- (283) ebenda, S. 779.
- (284) ebenda, S. 780.
- (285) ebenda, S. 781.
- (286) ebenda, S. 815.
- (287) Die Abstimmungsergebnisse wurden von uns zur Verdeutlichung der Ergebnisse eingefügt; sie wurden dem Protokoll des Amtlichen Berichts und dem Aufsatz Menzels über die Schulleitung (Ergebnisbericht, S. 176 - 183) entnommen.
- (288) Amtlicher Bericht, S. 781.
- (289) ebenda, S. 781.
- (290) ebenda, S. 911.
- (291) ebenda, S. 920.
- (292) ebenda, S. 914.
- (293) ebenda, S. 912.
- (294) Für ergänzende Studien zur Frage der Schulleitung können herangezogen werden:
- Bericht über die Deutsche Lehrerversammlung zu Straßburg.
- Bierbaum: Schulverwaltung und Schulleitung.
- Deutsches Philologenblatt 1920 (Potthof und andere)
- Eichhoff: Neugeist in kollegialer Schulleitung und Schulaufsicht in allen Instanzen.
- Hentrich: Dienstanweisung auf kollegialer Grundlage für die Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend in Preußen.
- Jahn: Der innere und äußere Schulbetrieb.
- Menzel: Die Schulleitung.
- Müller: Die kollegiale Schulleitung am Seminar.
- Nüchter: Organisierung der Schulleitung auf Grundlage der Selbstverwaltung.
- Schwochow: Die Vorbereitung auf die Rektorprüfung.
- Weber: Kollegiale Schulleitung.

Zu 3.2 Die Beteiligung der Lehrer an den Aufgaben
der Schulverwaltung

- (295) Amtlicher Bericht, S. 264.
- (296) ebenda, S. 264.
- (297) ebenda, S. 265; im Originaltext für "unmittelbar" ver-
drückt "unmittelbare".
- (298) ebenda, S. 273.
- (299) ebenda, S. 265.
- (300) ebenda, S. 236.
- (301) ebenda, S. 236.
- (302) Erklärung der Oberlehrerin Maria Schmitz aus Berlin,
abgedruckt im Amtlichen Bericht, S. 913.
- (303) Amtlicher Bericht, S. 222.
- (304) Vgl. die von Pretzel aufgestellten Leitsätze. Amtlicher
Bericht, S. 251.
- (305) ebenda, S. 778.
- (306) ebenda, S. 214.
- (307) ebenda, S. 781.
- (308) ebenda, S. 214.
- (309) ebenda, S. 780.
- (310) ebenda, S. 214.
- (311) ebenda, S. 251.
- (312) ebenda, S. 214.
- (313) ebenda, S. 780.
- (314) ebenda, S. 844.
- (315) Darstellungen zur Beteiligung der Lehrer an Schulleitung
und Schulverwaltung sind in zahlreichen Reformschriften
enthalten. Eine eingehende Auseinandersetzung mit diesem
Problembereich erfolgt u. a. in:
- Deutscher Lehrerverein: Verhandlungen der 27. Vertreter-
versammlung.
- Jahn: Der innere und äußere Schulbetrieb.
- Kerschensteiner: Die Selbstregierung der Schulleitung
und Schulaufsicht.
- Langermann: Zur Frage der Schulaufsicht.
- Langermann: Schulleitung und Schulaufsicht.
- Rauh: Befreiung von der Schulaufsicht.
- Zender: Die Lehrerkammer.

Zu 4. Die Debatte über das Verhältnis der Lehrer zu den Elternvertretungen

- (316) Amtlicher Bericht, S. 813 ff.
- (317) Wegscheider: Eltern und Elternbeiräte. In: Ergebnisbericht, S. 210 - 214.

Zu 4.1 Um die Mitarbeit von Lehrern im Elternbeirat oder in der Schulpflegschaft

- (318) ebenda, S. 210.
- (319) Bei Abfassung der Leitsätze und des schriftlichen Berichts durch Köster liegt das Hamburger Gesetz über die Selbstverwaltung der Schulen erst im Entwurf vor; es tritt am 1. Mai 1920 in Kraft.
- (320) Amtlicher Bericht, S. 320.
- (321) Wegscheider: Eltern und Elternbeiräte. In: Ergebnisbericht, S. 210.
- (322) Jahnke: Elternbeiräte. In: Handbuch, S. 229; vom Verf. nachträglich gesperrt.
- (323) Wegscheider: Eltern und Elternbeiräte. In: Ergebnisbericht, S. 210.
- (324) ebenda, S. 210.
- (325) Amtlicher Bericht, S. 817.
- (326) Wegscheider: Eltern und Elternbeiräte. In: Ergebnisbericht, S. 210.
- (327) Amtlicher Bericht, S. 817.
- (328) ebenda, S. 820.
- (329) ebenda, S. 820.
- (330) ebenda, S. 816.
- (331) ebenda, S. 1000.
- (332) Wegscheider: Eltern und Elternbeiräte. In: Ergebnisbericht, S. 213.

Zu 4.2 Zur Zusammenarbeit des Lehrkörpers mit den Elternvertretungen

- (333) Amtlicher Bericht, S. 324.
- (334) ebenda, S. 819.
- (335) ebenda, S. 819.
- (336) ebenda, S. 319.
- (317) ebenda, S. 315.
- (338) ebenda, S. 821.

- (339) Vgl. Amtlicher Bericht, S. 322.
- (340) Amtlicher Bericht, S. 820.
- (341) Giese: Verfassung, S. 331.
- (342) Amtlicher Bericht, S. 328.
- (343) ebenda, S. 328.
- (344) Amtlicher Bericht, S. 820.
- (345) ebenda, S. 312.
- (346) ebenda, S. 320.
- (347) ebenda, S. 330.
- (348) ebenda, S. 330.
- (349) ebenda, S. 314.
- (350) ebenda, S. 820 f.
- (351) ebenda, S. 326.
- (352) Wegscheider: Eltern und Elternbeiräte. In: Ergebnisbericht, S. 212.
- (353) Amtlicher Bericht, S. 820.
- (354) ebenda, S. 820.
- (355) ebenda, S. 321.
- (356) ebenda, S. 324.
- (357) ebenda, S. 997.
- (358) Jahnke: Elternbeiräte. In: Handbuch, S. 232 f.
- (359) Wegscheider: Eltern und Elternbeiräte. In: Ergebnisbericht, S. 212.
- (360) Amtlicher Bericht, S. 315.
- (361) ebenda, S. 815.
- (362) ebenda, S. 326.
- (363) ebenda, S. 815.
- (364) ebenda, S. 1001.
- (365) ebenda, S. 321.
- (366) ebenda, S. 815.
- (367) ebenda, S. 1001.
- (368) ebenda, S. 815.
- (369) ebenda, S. 821.
- (370) ebenda, S. 998.
- (371) ebenda, S. 821.

- (372) Aus dem umfangreichen Schrifttum zur Lehrer-Eltern-Beziehung seien exemplarisch angeführt:
- Adrian: "Schulgemeinden" (Elternvereinigungen) auf Grund der neuen Reichsverfassung.
- Berg: Schule und Haus.
- Burhenne: Elternbeiräte.
- Gaudig: Elternhaus und Schule als Erziehungsgemeinschaft.
- Hartl: Schule und Elternrecht.
- Kerlów-Löwenstein: Der Elternbeirat.
- Metscher: Die öffentliche Unterrichtsstunde. Pädagogische Warte. 1920 und 1922.
- Tews: Elternabende und Elternbeiräte.
- Witte: Die Elternbeiräte.
- Witte: Der Elternbeiratserlaß des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 5. XI. 1919.
- Zender: Der Elternbeirat.

Zu 5.1 Über die Rolle der Lehrer bei der Schülersauslese

- (373) Amtlicher Bericht, S. 290.
- (374) ebenda, S. 290.
- (375) ebenda, S. 295.
- (376) Schönebeck: Die Schülersauslese. In: Handbuch, S. 186.
- (377) ebenda, S. 187.
- (378) Amtlicher Bericht, S. 276.
- (379) ebenda, S. 282.
- (380) ebenda, S. 288.
- (381) ebenda, S. 288.
- (382) ebenda, S. 292.
- (383) ebenda, S. 289.
- (384) ebenda, S. 784.
- (385) ebenda, S. 784.
- (386) ebenda, S. 785.
- (387) ebenda, S. 785.
- (388) ebenda, S. 987.
- (389) Als Heimatort des Lehrers Johannes Langermann wird im Amtlichen Bericht auf den Seiten 58 und 783 Darmstadt, auf der Seite 43 Lüdenscheid angegeben.

- (390) Amtlicher Bericht, S. 793.
(391) Vgl. Amtlicher Bericht, S. 992.
(392) Vgl. Schönebeck: Die Schülerauslese. In: Handbuch, S. 187 ff.
(393) Amtlicher Bericht, S. 793.
(394) ebenda, S. 785.
(395) ebenda, S. 297.
(396) Thomae: Die Berufsberatung. In: Handbuch, S. 225.
(397) Amtlicher Bericht, S. 289.
(398) ebenda, S. 793.
(399) ebenda, S. 786.
(400) ebenda, S. 807.
(401) Die um 1920 erschienene Literatur zur Schülerauslese und zum Begabungsproblem allgemein ist sehr umfangreich. Hier kann nur auf einen kleinen Teil davon hingewiesen werden.

Arndt: Aufstieg begabter Mittel- und Volksschüler.

Der Aufstieg der Begabten. Hrsg. von Peter Petersen.

Fischer: Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen.

Frischeisen-Köhler: Grenzen der experimentellen Methode.

Hylla: Über die Verwertung der Schülerbeobachtungen für die Psychologie der Berufseignung.

Kraßmöller: Nationale Einheitsschule.

Kühne: Über die Notwendigkeit und die Aufgaben der Berufsberatung.

Lay: Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat.

Leipziger Lehrerverein: Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie.

Lipmann: Psychologische Berufsberatung.

Moede-Piorkowski: Die Einwände gegen die Berliner Begabenschulen und ihre kritische Würdigung.

Moede-Piorkowski-Wolf: Die Berliner Begabenschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl.

Mütze: Die psychologischen Beobachtungsbogen in der Volksschule.

- Ruttmann: Berufswahl, Begabung und Arbeitsleistung.
Schönebeck: Zwei Jahre Begabenschule.
Stern, W.: Das pädagogisch-psychologische Verfahren
der Begabtenauslese.
Stern, W.: Die Jugendkunde als Kulturforderung.
Stern, W.: Die Psychologie und die Schülersauslese.
Thomae: Die Bedeutung und die Organisation der
Berufsberatung.
Tumlriz: Das Problem der Einheitsschule.
Ulrich u. a.: Berufswahl und Berufsberatung.
Valentiner: Zur Auslese für die höheren Schulen.
Zeitschrift für Kinderforschung. 1920

Zu 5.2 Über die neuen Aufgaben der Lehrer bei der
Gesundheitserziehung

- (402) Selter: Schulgesundheitspflege. In: Ergebnisberichte,
S. 137 - 143.
(403) ebenda, S. 139.
(404) Amtlicher Bericht, S. 809.
(405) ebenda, S. 809.
(406) ebenda, S. 810.
(407) ebenda, S. 810.
(408) ebenda, S. 810.
(409) ebenda, S. 902.
(410) ebenda, S. 278.
(411) ebenda, S. 991.
(412) ebenda, S. 991.
(413) ebenda, S. 1043.
(414) ebenda, S. 1043.
(415) Nach Polligkeit: Schule und Jugendwohlfahrt. In:
Ergebnisbericht, S. 201.
(416) Amtlicher Bericht, S. 864.
(417) ebenda, S. 864.
(418) ebenda, S. 820.
(419) ebenda, S. 864.
(420) ebenda, S. 871.
(421) ebenda, S. 868.

- (422) Für eine vertiefende Betrachtung können herangezogen werden:

Altschul: Jugendfürsorge und Lehrerschaft.

Fischer-Defoy: Schule und Bevölkerungshygiene.

Jugendwohlfahrt und Lehrerschaft. Handbuch. Hrsg. vom Deutschen Archiv für Jugendwohlfahrt.

Klumker: Fürsorgewesen.

Knauth: Verwahrlosung und Schule.

König: Die Notwendigkeit eines Seminars für Heilerziehung und Jugendpflege.

Leubuscher: Notwendigkeit der Ausbildung der Lehrer in Gesundheitspflege.

Sauer: Jugendberatungsstellen.

Schoenichen: Gesundheitliche Erziehung.

Selter: Schulgesundheitspflege.

Selter: Der Stand der Schulhygiene.

Stern, E.: Jugendpflege, Jugendbewegung, Jugendfürsorge.

Stoffler: Jugendpflege und höhere Schule.

Ulbricht: Die Alkoholfrage in der Schule.

Welti: Jugendfürsorge und Volksschule.

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 1920

Zu 5.3 Um ein neues Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern

- (423) Amtlicher Bericht, S. 986.
(424) Götze: Die Selbstregierung der Schüler. In: Handbuch, S. 202 - 210.
(425) ebenda, S. 206.
(426) Amtlicher Bericht, S. 276.
(427) ebenda, S. 791.
(428) ebenda, S. 994.
(429) ebenda, S. 789.
(430) ebenda, S. 788.
(431) ebenda, S. 790.
(432) ebenda, S. 293.
(433) ebenda, S. 790.
(434) ebenda, S. 793.
(435) ebenda, S. 793.

- (436) Bestimmungen und Richtlinien für die Schüler-Selbstverwaltung. Preußischer Erlaß vom 21. April 1920.
In: Deutsches Philologenblatt. 28. Jahrgang 1920.
Nr. 21, S. 212 f.
- (437) Amtlicher Bericht, S. 793.
- (438) ebenda, S. 993.
- (439) ebenda, S. 988.
- (440) ebenda, S. 989.
- (441) ebenda, S. 515.
- (442) Das Schrifttum zur Schulgemeinde und zur Selbstregierung der Schüler ist sehr umfangreich. In der nachstehenden Aufstellung wird versucht, jede Auffassungsrichtung mit einigen Titeln zu berücksichtigen.
- Andreesen: Die Arbeitsschule und die deutschen Landerziehungsheime
- Bloch: Vom neuen Geist in der Schule
- Cohn: Erziehung zu sozialer Gesinnung
- Foerster: Autorität und Selbstregierung in der Leitung der Jugendlichen
- Foerster: Schule und Charakter
- Hepp: Die Selbstregierung der Schüler
- Jäger: Schulgemeinde und Schülerausschuß
- Körper: Die deutsche Jugendbewegung
- Langermann: Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen
- Lietz: Hermann Lietz. Seine Landerziehungsheime nach 25 Jahren
- Monatsschrift für höhere Schulen. 1921
- Neuendorff: Die Schulgemeinde
- Otto: Eine Zukunftsschule in der Gegenwart
- Paulsen: Die Überwindung der Schule
- Petersen: Die Lichtwarkschule in Hamburg-Winterhude, ein Weg
- Rohden: Hauptvertreter des Schulgemeindegedankens
- Weimer: Schulzucht
- Witte: Selbstregierung und Selbstverwaltung der Schüler
- Wyneken: Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde
- Wyneken: Schule und Jugendkultur

Zum Schluß

- (443) Österreich: Ein großer Aufwand schmachlich ist vertan! Rund um die Reichsschulkonferenz.
- (444) Schulz: Das Ergebnis der Reichsschulkonferenz. In: Ergebnisbericht, S. 2.
- (445) ebenda, S. 4.
- (446) Amtlicher Bericht, S. 446.
- (447) ebenda, S. 467;
vgl. auch den schriftlichen Bericht Franz Weigl zur technischen Vereinheitlichung des Schulwesens. Weigl weist dort unter Bezugnahme auf Willmanns "Didaktik" darauf hin, daß es keinen Lehrstand gibt, sondern nur "Kategorien von Lehrern", die sich voneinander abschließen (Amtlicher Bericht, S. 334).
- (448) Luchtenberg: Antinomien der Pädagogik, S. 13.
- (449) Im folgenden werden nur Forderungen angeführt, die in den Ausschüssen mit Stimmenmehrheit zu Leitsätzen erhoben wurden.
- (450) In diesem Zusammenhang ist festzuhalten:
Eine qualifizierte Minderheit - darunter die Vertreter der Gemeinden, die kirchlich gebundenen Lehrkräfte und fast alle OL - wendet sich gegen die Wahl des Schulleiters auf Zeit, gegen die generelle Verantwortlichkeit des Schulleiters dem Kollegium gegenüber und gegen die ehrenamtliche Führung des Leitungsamtes.
Die Mehrheit wendet sich auch gegen den Vorschlag der OL, die Schulleitung in den höheren Schulen anders zu gestalten als in den Volksschulen. Die OL verlangen eine Leitungsform, die als gemäßigt autoritativ bezeichnet werden kann.
- (451) Als spezielle Forderung schließt die Elternbeiratsgruppe an: Den Eltern ist Gelegenheit zu geben, den Unterricht kennenzulernen. Das Ausmaß der Teilnahme setzt der Lehrkörper zusammen mit dem Elternbeirat fest.
- (452) Kerschensteiner: Sinn und Ergebnis der Reichsschulkonferenz. In: Die deutsche Reformpädagogik. Band II, Ausbau und Selbstkritik. S. 25.
- (453) Entwurf eines Reichsgesetzes über die Lehrerbildung. In: Pädagogische Warte. 29. Jahrgang 1922. Heft 11, S. 447 - 449.
- (454) Ammon: Das Universitätsstudium der Volksschullehrer und seine Vorbereitung, S. 7.
Text des Gesetzes bei Riekel: Die akademische Lehrerbildung, S. 63 f.
- (455) ebenda (Ammon), S. 3 f.

- (456) Riekel: Die akademische Lehrerbildung, S. 88.
- (457) Giese: Verfassung, S. 378.
- (458) Siehe dazu im einzelnen: Hilker: Entwicklung und Probleme der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 14. Jahrgang 1968. Heft 4, S. 457.
- (459) Die Länder sind nach 1945 in neuen Grenzen entstanden; daher ist ein Vergleich mit den Verhältnissen in der Weimarer Republik nur bedingt möglich.
- (460) Für den akademisch gebildeten Lehrer der höheren Schule hat sich die Bezeichnung Philologe überall durchgesetzt; im folgenden soll statt OL diese Bezeichnung verwendet werden.
- (461) Vgl. Mieskes: Pädagogik des Fortschritts? S. 112.
- (462) Pläne, die Ausbildung der VSL mit den Universitäten zu verbinden, bestehen auch in Bremen, West-Berlin und Nordrhein-Westfalen. Bremen erarbeitete 1963 einen Plan für die Gründung einer Universität, die die Ausbildung der Lehrer aller allgemeinbildenden Schulen übernehmen soll. West-Berlin erließ am 12. 12. 1966 ein Gesetz, nachdem die Eingliederung der Pädagogischen Hochschule in die Freie Universität vorbereitet werden soll. In Nordrhein-Westfalen wurden die Pädagogischen Hochschulen durch Kabinettsorder vom September 1969 aufgelöst und Erziehungswissenschaftliche Universitäten geschaffen, an denen neben Grund- und Hauptschullehrern auch Realschullehrer, Philologen, Lehrkräfte für die Erwachsenenbildung, Kindergärtnerinnen usw. ausgebildet werden sollen (Meldung der "Rheinischen Post" vom 23. September 1969).
- (463) Hilker: Entwicklung und Probleme der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 14. Jahrgang 1968. Heft 4, S. 460.
- Die hier skizzierte Form der Ausbildung ist nach dem Stand vom September 1969 bereits überholt; siehe auch Anmerkung (462).
- (464) Die Gruppe der Grund- und Hauptschullehrer umfaßt die Gruppe der seitherigen VSL.
- (465) Die Einführung des Stufenlehrers legt auch die neue Form der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen nahe; zum neuesten Stand der Entwicklung in diesem Land siehe Anmerkung (462).
- (466) Schefer: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, S. 198.

B I B L I O G R A P H I E

- Adrian, J. Neuordnung des deutschen Schulwesens. Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 737. Langensalza 1920
- Adrian, J. "Schulgemeinden" (Elternvereinigungen) auf Grund der neuen Reichsverfassung. 2. Auflage. Essen 1920
- Adrian, J. Der wirtschaftliche Wert unserer freien (privaten) Schulen und Erziehungsanstalten. Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 722. Langensalza 1919
- Ahlborn, K. Die freideutsche Jugendbewegung. Flugschrift des Dürerbundes Nr. 172. München 1917
- Altschul, Th. Jugendfürsorge und Lehrerschaft. Erweiterte Wiedergabe von Vorträgen. Leipzig 1916
- Ammon, H. Das Universitätsstudium der Volksschullehrer und seine Vorbereitung. Reihe: Dünnhaupts Studien- und Berufsführer. Dessau 1924
- Andreesen, A. Die Arbeitsschule und die deutschen Landerziehungsheime. Osterwieck 1921
- Andreesen, A. (Hrsg.): Das Landerziehungsheim. Hrsg. im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Leipzig 1926
- Apel, M. Begabungsschulen. Freie Bahn der deutschen Jugend. Charlottenburg o. J. (1917)
- Appens, W. Die pädagogischen Bewegungen des Jahres 1848. Elberfeld 1914
- Arbeitsgemeinschaft deutscher höherer Schulen: Stellungnahme zu dem Entwurf eines Lehrerbildungsgesetzes in Berlin. Münster i. W. 1957
- Arndt, L. Aufstieg begabter Mittel- und Volksschüler. Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 675. Langensalza 1919

- Arndt, L. Die Lehrerbildungsfrage.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches
Magazin. Heft 774. Langensalza 1920
- Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen.
Hrsg. und eingeleitet von P. Petersen
(Im Auftrag des Deutschen Ausschusses für
Erziehung und Unterricht). Leipzig 1916
- Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und
Unterricht.
Organ der Literatur-Gesellschaft Neue Bahnen.
Herausgegeben von F. Lindemann und R. Schulze.
Leipzig 30. Jg. 1919 ff.
30. Jg. 1919
Asmussen, P.: Direktoren, Schulleitungen und
Klassenlehrer. S. 153 - 154.
31. Jg. 1920
Döring, M.: Die Reichsschulkonferenz, S. 169-171.
Döring, M.: Entschiedene Schulreform, S. 265-268.
Döring, M.: Um das Universitätsstudium.
S. 104-106.
Fortunatus: Universitas litterarum. S. 109-111.
Frey, O.: Die Reichsschulkonferenz. S. 242-244,
S. 271.
Zur Gehaltsbewegung. (Stellungnahme eines Aus-
schusses des Deutschen Lehrervereins zur Be-
soldungsfrage). S. 67.
Müller, F.: Einige Bemerkungen über Lehrer-
bildung. S. 62-64.
32. Jg. 1921
Döring, M.: Lietz, der Erzieher. S. 97-99.
Döring, M.: Reichsschulgesetzentwurf. S. 371.
- Bär, A. Zur Reform der Lehrerbildung.
Berlin 1919
- Bartholomey, M.: Schulpolitische Zeit- und Streitfragen.
Im liberalen Sinne beleuchtet.
Annaberg im Erzgebirge 1921
- Becker, C.H. Gedanken zur Hochschulreform.
Leipzig 1919
- Becker, C.H. Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres
nationalen Bildungswesens.
Leipzig 1926
- Beetz, K.O. Das neue Schulrecht und die Lehrer im deut-
schen Freistaat.
Ostwieck/Harz 1920

- Behrend, F. Bildung und Kulturgemeinschaft. Probleme der Hochschulpädagogik und des höheren Schulwesens. Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Leipzig 1922
- Behrend, F. Reichsschulkonferenz und das höhere Schulwesen. In: Sokrates. Zeitschrift für das Gymnasialschulwesen. Neue Folge. Hrsg. von O. Schroeder. Berlin. 8. Jg. 1920, S. 218-221.
- Benz, R. Die Grundlagen der deutschen Bildung. Vorlesungen. Jena 1920
- Berg, E. Schule und Haus. Eine Kritik ihrer Beziehungen zueinander vom Standpunkt eines Realschuloberlehrers aus. Leipzig 1907
- Bericht über die Deutsche Lehrerversammlung zu Straßburg. Pfingsten 1910. Leipzig 1910
- Beyhl, J. Die geistliche Schulaufsicht "eine unsittliche Einrichtung". Eine Enthüllung klerikal-reaktionärer Treibereien. Amtliche Urkunden zu meiner letzten Maßregelung. 2. Aufl. München 1919
- Bierbaum, A. Schulverwaltung und Schulleitung. Reihe: Schulpolitische Bücherei, hrsg. von G. Wolff. Heft 6. Langensalza 1919
- Bildung und Schule. Hrsg. vom Deutschen Philologenverband. Düsseldorf 1965
- Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht, hrsg. von K. Muthesius. Berlin 48. Jg. 1919 ff.
48. Jg. 1919
 Bär, A.: Die besondere Berufsbildung. S. 352-363.
 Bericht über den deutschen Seminarlehrtage am 9. und 10. August zu Erfurt. S. 325-329.
 Muthesius, K.: Die Lehrerbildung in der Reichsverfassung. S. 265-272.
 Schule und Lehrer in der Reichsverfassung. S. 190-192.
 Schwartz, H.: Die Lehrerbildungsfrage. S. 229-233.
49. Jg. 1920
 Itchner, H.: Gedanken über Lehrerbildung. Eine Buchbesprechung. S. 14-23.
 Muthesius, K.: Deutsche Oberschule und deutsche Aufbauschule. S. 397-408.
 Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. S. 429-432.

50. Jg. 1921

Bär, A.: Erwägungen über die praktische Ausbildung der Volksschullehrer im pädagogischen Institut der Hochschule. S. 20-30, 65-73.
Bäumer, G.: Gedanken zur staatsbürgerlichen Bildung des Lehrers. S. 41-48.
Kutzner, O.: Unterricht als Kunst. S. 73-81.
Louis, G.: Die Lehrerbildung auf der Reichsschulkonferenz. S. 272-286.
Seyfert, R.: Die zukünftige Lehrerbildung und die praktische Schulung. S. 15-19.

Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin.
Halbmonatsschrift, hrsg. von Alfred Pottag.
Berlin 11. Jg. 1918; 13. Jg. 1920 ff.

11. Jg. 1918

Hylla, E.: Über die Verwertung der Schülerbeobachtungen für die Psychologie der Berufseignung. S. 193-206, 225-234.

13. Jg. 1920

Gerber, H.: Reichsschulkonferenz. S. 495-501.
Gruhl, M.: Die Lehrerschaft und das neue Krüppelfürsorgegesetz. S. 589-591.
Die Reichsschulkonferenz. S. 82-86.
Die Reichsschulkonferenz. II. Verhandlungen. S. 428-434; 463-468.

14. Jg. 1921

Rathmann, A.: Promotion und Lehrerstudium. S. 283-290.

15. Jg. 1922

Brohmer: Der amtliche Bericht über die Reichsschulkonferenz. S. 190-193.

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht.

Langensalza 47. Jg. 1919/20
Der Aufbau der Schulgemeinde. S. 390-391.
Rein, W.: Vom Reichsschulamt. S. 23-24.
Rein, W.: Zur Reichsschulkonferenz. S. 285-288.
Rein, W.: Zum Studium der Volksschullehrer. S. 175-176.

Blättner, F. Das Elternrecht und die Schule. Eine schulpolitische Monographie.
Leipzig 1927

Blau, J. Der Heimatforscher.
2. Auflage des Buches "Der Lehrer als Heimatforscher".
Reihe: Schriften zur Lehrerfortbildung, hrsg. von A. Herget. Nr. 6. Leipzig 1920

Bloch, L. Die Forderungen unserer Mittelschüler und die Schulreform. Vorschläge und Warnungen eines Schulmannes.
Wien 1919

- Bloch, W. Vom neuen Geist in der Schule.
Reihe: Deutsche Erziehung, hrsg. von
K. Muthesius. 10. Heft. Berlin 1919
- Block, R. Gedanken zur Auslese der Begabten in Schule
und Leben.
Reihe: Das Bildungswesen, hrsg. von K. Roller.
Heft 3. Gießen 1920
- Block, R. Lehrer und Oberlehrer. Ein Mahnwort zur
Einmütigkeit.
Leipzig 1918
- Block, R. Das Ziel der höheren Mädchenbildung.
Reihe: Ernte und Aussaat 2. Stuttgart 1920
- Bode, P. und Stuhlfath, W.: Das Pädagogische Institut.
Ein Beitrag zur Reform der Lehrerbildung aus
den Reihen der akademischen Lehrerbildner.
Osterwieck/Harz 1922
- Bode, R. Gymnastik und Jugenderziehung.
Reihe: Bausteine zur neuen Schule, hrsg. von
L. Gurlitt und F. Kuhlmann. Heft 4. München
1919
- Boehm, E. Einheitsschule und höhere Schule.
Dresden 1920
- Boehm, E. Der Streit um die Lehrerbildung.
Radebeul 1926
- Bohnstedt, H. Der freie Lehrer und seine Arbeit für sich
und am Kinde.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches
Magazin. Heft 795. Langensalza 1920
- Bork, A. Lehrer und Schüler.
Reihe: Bausteinbücherei. Bd. 11. Berlin 1924
- Bournot, O. Der Volkslehrer im Volksstaat. Aufsätze zur
Reform der Lehrerbildung.
Berlin 1920
- Brahn, M. Anweisung für die psychologische Auswahl
der jugendlichen Begabten.
3. Auflage. Leipzig 1920
- Brase, S. Erzieht Bürger! Ein Beitrag zur sozialen
Bildung unseres Nachwuchses.
Berlin 1920

Das Buch der Erziehung. Die Erziehung im schulpflichtigen
Alter nach der Grundschule.
Hrsg. von M. Eppstein. Karlsruhe 1922

- Buchenau, A. Die Einheitsschule.
Reihe: Die neue Zeit. Schriften zur Neugestaltung Deutschlands. 2. Auflage. Leipzig 1919
- Budzinski, R. Erziehung zur Kunst.
Hartenstein 1920
- Bund entschiedener Schulreformer. Aufruf (zur Gründung des Bundes).
Brandenburg o.J. (1919)
Abgedruckt in: Die deutsche Reformpädagogik, hrsg. von W. Flitner und G. Kudritzki.
Bd. II. S. 77-79.
- Bungart, K. Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes (Ein Versuch).
Frankfurt/Main 1959
- Bungart, K. Der Bremer Plan im Streit der Meinungen.
Frankfurt/Main 1962
- Burhenne, H. Elternbeiräte.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 775. Langensalza 1920
- Cauer, F. Von der höheren Töcherschule zur höheren Schule.
In: Louis, Gustav: Neugestaltung des Schulwesens. Berlin 1920. S. 111-122.
- Cauer, P. Ketzereien über Lehrerbildung.
Berlin 1920
- Claus, P. Das Schuldirektorat. Grundlegung einer kollegialen Schulverfassung.
Magdeburg 1919
- Clemenz, B. Wie gelangen wir zur Heimatschule? Grundsätzliche Darlegungen zur Reichsschulkonferenz 1920.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 764. Langensalza 1920
- Clemenz, B. Schule und Heimat zur Reichsschulkonferenz.
In: Heimatschule, hrsg. von B. Clemenz u.a. Langensalza 1920. S. 21-28.
- Cohn, J. Erziehung zur sozialen Gesinnung.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 742. Langensalza 1920
- Dathe, H. Das Begabungsproblem und die höhere Schule. Vortrag.
Reihe: Veröffentlichungen des Sächsischen Philologenvereins. Nr. 3. Dresden 1921

- Denkschrift zur Neuordnung der Lehrerbildung im Freistaate Sachsen.
Hrsg. vom Sächsischen Ministerium für Schulwesen. 1919
- Deuchler, G. Die neue Lehrerbildung. Gesammelte Beiträge, Aufsätze, Vorträge. Richtlinien, Denkschriften und Entwürfe.
Braunschweig 1925
- Diem, C. Zur Neugestaltung der Körpererziehung. Ein Aufriß der Tagesfragen.
Reihe: Beiträge zur Turn- und Sportwissenschaft, H. 1. 2. Auflage. Berlin 1923
- Dietrich, Th. Peter Petersen. Leben und Werk.
Pädagogische Reihe. Heft 71. Frankfurt/Main 1958
- Doernberger, E.: Körperliche Erziehung und Schule.
Reihe: Das neue Deutschland in Erziehung und Unterricht. Heft 6. Berlin 1919
- Duncker, H. Wie soll es nun gemacht werden? Leitsätze zur Schulreform (Einheitsschule) mit besonderer Berücksichtigung der Bremer Schulverhältnisse.
Bremen 1919
- Eber, H. Schulaufsicht und Religionsunterricht nach den Erlassen des bayerischen Kultusministeriums.
München u. Berlin 1919
- Eckardt, A. Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in außerdeutschen Staaten.
Weimar 1927
- Eichhoff, H. Neugeist in kollegialer Schulleitung und Schulaufsicht in allen Instanzen.
Berlin 1919
- Die deutsche Einheitsschule. Zentralblatt für das gesamte deutsche Schulwesen.
Hrsg. von M. Kullnick. Oldenburg i.O. - Berlin.
1. Jahrgang. Mai 1919 bis März 1920
Preußischer Lehrerverein: Beschlüsse des Preussischen Lehrertages in Magdeburg am 30. und 31. Mai 1919. S. 114-128.
Katholischer Lehrerverband des Deutschen Reiches: Beschlüsse des 17. Vertretertages in Hildesheim am 11. - 13. Juni 1919. S. 115-129.
Verband deutscher evangelischer Schul-, Lehrer- und Lehrerinnen-Vereine: Beschlüsse der Vertreterversammlung in Kassel zu Pfingsten 1919. S. 115-129.

Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für
das Erziehungs- und Bildungswesen.
Zehnte Folge. Stuttgart 1965

Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur
und Erziehung in Wissenschaft und Leben.
Hrsg. von A. Fischer, Th. Litt, H. Nohl und
E. Spranger. Schriftleiter: W. Flitner. Leipzig.
1. Jg. 1925/26 und 3. Jg. 1928.
1. Jg. 1925/26

Kühne, A.: Die Ausbildung der hauptamtlichen
Lehrer für die Berufsschule. S. 528-535.

Schwartz, H.: Zur Lehrerbildungsfrage.
S. 190-208, 244-261, 292-308.

3. Jg. 1928

Deiters, H.: Die Ausbildung der Lehrer an höhe-
ren Schulen. S. 667-680.

Klumker, Chr.J.: Schule und Kinderfürsorge.
S. 544-558.

Die Neue Erziehung. Zeitschrift für entschiedene Schulreform.
Zugleich Organ des Bundes entschiedener
Schulreformer.

Hrsg. von M. Baege und S. Kawerau. Berlin

1. Jg. 1919, 2. Jg. 1920, 3. Jg. 1921, 5. Jg.
1923, 9. Jg. 1927

1. Jg. 1919

Hoffmann, P.: Lehrerbildung und Lehrerbildner
im sozialistischen Preußen. S. 699-701.

Hofmann, B.: Die Lehrerbildung im Sinne des
Einheitsschulgedankens. S. 244-248.

Muthesius, K.: Lehrerbildung. S. 388-392.

Rein, W.: Kann die Universität die Ausbildung
der Volksschullehrer übernehmen? S. 107-110.

Siggel, A.: Lehrerbildung. S. 663-666.

2. Jg. 1920

Blumenthal, W.: Die pädagogische Vorbildung
der Oberlehrer. S. 81-82.

Heyn, A.: Die Neuköllner Gartenarbeitsschule.
S. 100-105.

Meyer, M.: Das Lehrerinnen-Zölibat. S. 46-50.

3. Jg. 1921

Oestreich, R.: Mitten im Kampf. S. 7-11.

Stöcker, L.: Zur Frage des Lehrerinnenzölibats.
S. 222-224.

5. Jg. 1923

Oestreich, P.: Lehrerbildung und Kulturdämme-
rung. S. 71-75.

9. Jg. 1927

Oestreich, P.: Der Unfug der "Lehrerausbildung".
S. 561-564.

- Essig, O. Beruf und Menschentum. Vorträge, Abrisse und Leitsätze von den Bundestagungen in Frankfurt a. M., Berlin-Lankwitz und Offenbach. Reihe: Die Lebensschule. Berlin 1922
- Essig, O. Die Berufsschule als Glied der Produktions-schule. Reihe: Die Lebensschule. 2. Auflage. Berlin 1921
- Fauth, G. Die Lehrerin. Reihe: Schulpolitische Bücherei, hrsg. von G. Wolff. Heft 8. Langensalza 1919
- Feld, F. Das pädagogische Studium des Diplomhandelslehrers (mit Wegweiser durch die Literatur). Frankfurt/Main 1926
- Fischer, A. Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Leipzig 1918
- Fischer, A. Erziehung als Beruf. Leipzig 1922
- Fischer, K. Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. 2 Bände. Hannover 1892
- Fischer-Defoy, W.: Schule und Bevölkerungshygiene. Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur "Zeitschrift für Kinderforschung". Heft 152. Langensalza 1918
- Flitner, A. Reichsschulkonferenz. In: Lexikon der Pädagogik Bd. III. Herder. Freiburg 1960, Sp. 1069-1070.
- Foerster, F.W. Autorität und Selbstregierung in der Leitung der Jugendlichen. Ein Beitrag zur Anpassung der Leitungskunst an die modernen Lebensbedingungen. Reihe: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, hrsg. von J. Trüper. Heft 126. Langensalza 1915
- Foerster, F.W. Politische Ethik und politische Pädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der kommenden deutschen Aufgaben. 3. Auflage der "Staatsbürgerl. Erziehung". München 1918

- Foerster, F.W. Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens.
14. Auflage. Zürich 1920
- Freitag, O. "Deutsches" Gymnasium, Oberschule, Aufbauschule als nationale Erziehungsschule der Zukunft.
Berlin 1919
- Frenzel, F. Handbuch des Hilfsschulwissens. Eine Darstellung für die Zwecke der Hilfsschullehrerprüfung.
2 Teile. Halle
1. Teil: Geschichte und Literatur des Hilfsschulwesens. 2. Auflage 1921
2. Teil: Wesen und Einrichtung der Hilfsschule. 2. Auflage 1921
- Freymark, H. Beiträge zur Reichsschulkonferenz. Die Privatschule.
Halle a.d.S. 1920
- Friedrich, H. Elternbeiräte. Ein Beitrag zur Förderung der Gemeinschaftsarbeit von Eltern und Lehrern.
Reihe: Schulpolitische Bücherei, hrsg. von G. Wolff. Heft 18. Langensalza 1920
- Friedrichs, G. Einheitsschule, Einheitsmethode und Einheitslehrer nach Taylor.
Osnabrück 1919
- Fries, W. Die Reichsschulkonferenz.
In: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten. Halle 1920.
S. 400-401.
- Frischeisen-Köhler, M.: Grenzen der experimentellen Methode.
Reihe: Deutsche Erziehung. Hrsg. von Karl Muthesius. 9. Heft. Berlin 1919
- Fritz, H. Elternrecht und Einheitsschule. Kritische Betrachtungen und Vorschläge zur Schulreform.
Reihe: Die Einheitsschule als Arbeits- und Kulturschule, hrsg. von H. Scherer. 3. Heft. Gießen 1920
- Gagell, G. Die Selbstregierung der Schüler.
München 1920
- Gaudig, H. Elternhaus und Schule als Erziehungsgemeinschaft.
Leipzig 1920
- Gaudig, H. Schulreform? Gedanken zur Reform des Reformierens.
Leipzig 1920

- Gaudig, H. Das Volksschullehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule.
Reihe: Deutsche Erziehung, hrsg. von K. Muthesius. Heft 5. Berlin 1917
- Giese, G. Quellen zur Schulgeschichte seit 1800.
Reihe: Quellensammlung zur Kulturgeschichte, hrsg. von Wilhelm Treue. Göttingen 1961
- Giese, F. Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919.
2. Auflage. Berlin 1920
- Gottwald, A. Der Kampf um die Schule.
Reihe: Flugschriften der deutschen Zentrums-
partei, hrsg. vom Generalsekretariat.
Nr. 7. Berlin 1919
- Gruber, H. Drei Jahrzehnte höhere Mädchenschule.
Erfahrungen eines Schulmannes.
Berlin 1922
- Grundforderungen der sächsischen Volksschullehrer zur Reform
des Volksschulgesetzes, hrsg. vom Sächsischen
Lehrerverein. 1919
- Grunwald, G. Die Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Ein
kritischer Rückblick und programmatischer
Ausblick.
Freiburg/Br. 1927
- Grünweller, A. Schulreform, Volksschule und Volkswohl. Zugleich
ein Protest gegen die heillose Auspowderung der
Volksschule.
Neue Auflage. Berlin 1918
- Guardini, R. Neue Jugend und katholischer Geist.
Mainz 1921
- Gurlitt, L. Der Lehrer als Erziehungskünstler.
Reihe: Bausteine zur neuen Schule, hrsg. von
L. Gurlitt und F. Kuhlmann. Nr. 5. München 1919
- Gutachten über pädagogische Akademien.
Erstattet von A. Bär, H. Bonitz, A. Böhm,
Buchenau, Eckhardt, Itschner, Karstädt, Rud.
Lehmann, Pretzel, Reiniger, Seyfert, F.J.
Schmidt, E. Weber, G. Wolff. Gesammelt von
M. Reiniger.
Reihe: Aktuelle Fragen aus der Pädagogik der
Gegenwart. Heft 40. Langensalza 1920

- Das humanistische Gymnasium. Organ des Gymnasialvereins.
Hrsg. von Eugen Grünwald und Fritz Bucherer.
Heidelberg 30. Jg. 1919 f.
30. Jg. 1919
Immisch, O.: Im Zeichen der Schulkämpfe.
S. 65-70.
31. Jg. 1920
Ansprache Goldbecks auf der Reichsschulkonferenz. S. 154-157.
Cauer, P.: Die Reichsschulkonferenz. S. 145-154.
- Haase, K. Methodik und Gemeinschaftsleben. Grundsätzliches zur neuen Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Langensalza 1925
- Hacks, J. Der Aufstieg der Begabten und die Einheitschule. Ein Problem der praktischen Volkswirtschaftslehre. Breslau 1917
- Haenisch, K. Neue Bahnen der Schulpolitik. Aus der Reformpraxis der deutschen Republik. Berlin 1921
- Haltenhoff, H. Reichsverfassung, Schulaufsicht und Gemeinden. In: Preußisches Verwaltungsblatt. Band 41. Berlin 1920, S. 418-423.
- Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.
Hrsg. von W. Rein. 7. Band. 2. Auflage.
Langensalza 1908
Ziehen, J.: Reichsgedanke und Schulwesen.
S. 375-376.
Ziehen, J.: Reichsschulkommission. S. 376-377.
Ziehen, J.: Das Reichsschulmuseum. S. 377-378.
- Handbuch der Pädagogik, hrsg. von Herman Nohl und Ludwig Pallat. 5 Bde. Langensalza 1928 - 1933
- Hartl, M. Schule und Elternrecht. Ein Wort zur Aufklärung und Mahnung in der Schulfrage an die christlichen Eltern. Regensburg 1920
- Heil, B. Volksschullehrer und Hochschulstudium. Reihe: Wege und Winke, Schriften über pädagogische Gegenwartsfragen in zwangloser Folge, hrsg. von Heinrich Kösters. Heft 11. Heidelberg 1922
- Heilig, K. Vom inneren Aufbau der höheren Schule. Ein Programm zur Lehrstoffreform. Osterwieck/Harz 1920

- Heinen, A. Unpolitische Randbemerkungen zur Schulfrage. M.-Gladbach 1920
- Hellpach, W. Die Wesensgestalt der deutschen Schule. Leipzig 1925
- Henkler, P. Soziale Erziehung und Lehrerbildung. Reihe: Deutsche Erziehung, hrsg. von Karl Muthesius. 16. Heft. Berlin 1920
- Hentrich, K. Dienstanweisung auf kollegialer Grundlage für die Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend in Preußen. Cöln 1920
- Hepp, J. Die Selbstregierung der Schüler. Erfahrungen mit F. W. Försters Vorschlägen für eine vertiefte Charakterbildung in der Schule. 2. Auflage. Zürich 1914
- Herget, A. Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. 2 Teile.
1. Teil: Kunsterziehung, Arbeitsschule, Staatsbürgerliche Erziehung, Moralpädagogik. 5. Auflage. Leipzig 1922
2. Teil: Die experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Begabungsforschung. Die Sozialpädagogik. Die Individualpädagogik. Die Persönlichkeitspädagogik. Die National-schule. Einheitsschule. Die natürliche Erziehung. 4. Auflage. Leipzig 1921
- Hermann, H. Die Schulpolitik der Vergangenheit und das Schulprogramm der Deutschnationalen Volkspartei. Reihe: Schulpolitische Bücherei, hrsg. von G. Wolff. Heft 11. Langensalza 1919
- Herrle, Th. Die deutsche Jugendbewegung in ihren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen. Stuttgart-Gotha. 2. Auflage 1922
- Hiemann, E. Die geistigen Strömungen der Gegenwart und die Lehrerschaft. - Die sittliche Erziehung in der weltlichen Schule. Von Lehrer E. Viehweg. Leipzig o.J. (1921)
- Hierl, E. Lehrer und Gemeinschaft. Eine Schule der Verantwortung. Bücher des Neuen Merkur. München 1919

- Hilker, F. Die Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland.
In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, hrsg. vom Unesco-Institut für Pädagogik Hamburg. 14. Jahrgang 1968, S. 455-467.
- Hilker, F. Die Reformpädagogik der zwanziger Jahre.
In der Sicht von damals und heute.
In: Bildung und Erziehung. Zweimonatsschrift für theoretische und praktische, internationale und vergleichende Pädagogik sowie pädagogische Dokumentation, hrsg. von Franz Hilker. 19. Jg. 1966. Heft 5. Schwann Düsseldorf, S. 352-375.
- Hiller, K. Die rote Schule und ihre Lehrer. Vorschläge und Forderungen für Unterricht und Erziehung in der Volksschule des sozialistischen Staates. Breslau 1919
- Die Hochschulbildung der Lehrer in Sachsen, Pläne und erste Erfahrungen.
Hrsg. vom Lehrerbildungsausschuß des Sächsischen Lehrervereins in Dresden. Leipzig 1923
- Pädagogische Hochschule und Universität. Bedingungen und Möglichkeiten einer künftigen Lehrerbildung. Gutachten eines Studienausschusses des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen. Hrsg. von Hans Stock. Sonderdruck aus der "Zeitschrift für Pädagogik". Weinheim/Bergstr. 1964
- Hoffmann, J. Schule und Lehrer in der Reichsverfassung. Ein Kommentar. Berlin 1921
- Hofmann, B. Ein Lehrerstand. Ein Beitrag zur Lehrerbildungsfrage im Sinne des Einheitsschulgedankens. Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 756. Langensalza 1920
- Irmer, R. Und wir Junglehrer...? Grundsätzliches zur Junglehrerbewegung.
Berlin o.J. (1919)
- Irmer, R. Der freie Lehrer im freien Volksstaate. Von kommenden Dingen im deutschen Lehrerstand. Berlin o.J. (1919)
- Irmer, R. und Lotz, E.W.: Die erste deutsche Reichsschulkonferenz 1920. Berichte, Ergebnisse und Bedeutung nach amtlichen Quellen.
Langensalza o.J. (1920)

- Itschner, H. · Lehrerbildung und Volkstum.
Leipzig 1917
- Jäger, G. Schulgemeinde und Schülerausschuß.
Hamburg 1919
- Jahn, R. Der innere und äußere Schulbetrieb. Handbuch
für Schulleiter und solche, die sie wählen
müssen.
Leipzig 1920
- Jahnke, R. Werden und Wirken. Gedanken über Geist und
Aufgaben des Lehramts. Leipzig 1918
- Pädagogisches Jahrbuch. 43 Bd. 1920 - 1924.
Hrsg. von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft,
geleitet von Ernst Kunzfeld. Wien 1924
- Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins.
Leipzig. 45. Jg. 1919; 46. Jg. 1920
- Jahrbuch des Preußischen Lehrervereins.
Hrsg. vom Geschäftsführenden Ausschuß.
Magdeburg 1920; Magdeburg 1921
- Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht.
2. Jg. 1920, Berlin 1921; 3. Jg. 1921, Berlin
1922; 4. Jg. 1922, Berlin 1923
2. Jg. 1920
Lehmann, R.: Die pädagogische Bewegung im
Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. S. 61-107.
Ziertmann, P.: Der Aufenthalt deutscher Phi-
logen im Ausland. S. 171-219.
3. Jg. 1921
Bobertag, O.: Die neueren Fortschritte der
Jugendkunde und pädagogischen Psychologie.
S. 60-83.
Erdmann-Rauschnig, H.: Die Mitwirkung der
Schule an der Berufsberatung in Preußen.
S. 84-99.
Menzel, G.: Die deutsche Volksschule in den
Jahren 1920/21. S. 16-37.
4. Jg. 1922
Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt und der
Entwicklungsstand der Jugendhilfe. S. 140-154.
Richert, H.: Die deutsche Oberschule, eine
Schule des deutschen Idealismus. S. 53-68.
Schwartz, H.: Die Aufbauschulen. S. 69-86.
- Zehn Jahre Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.
1915 bis 1925. Mit Geleitwort von Carl Hein-
rich Becker. (eröffnet am 21. März 1915).
Berlin 1925

- Johannsen, H. Das Lehrerseminar als deutsche höhere Schule.
Eine Studie zur Schulreform.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches
Magazin. Heft 715. Langensalza 1919
- Johannsen, H. Die philosophische Propädeutik im Lehrer-
seminar. Notwendigkeit und Aufgabe des philo-
sophischen Unterrichts an Lehrerbildungs-
anstalten.
Osterwieck/Harz 1919
- Jugendwohlfahrt und Lehrerschaft. Ein Handbuch für die
Jugendwohlfahrtspflege.
Hrsg. vom Deutschen Archiv für Jugendwohlfahrt.
Berlin 1926
- Kammel, W. Die Hochschule für Erziehungswissenschaft.
Ein Beitrag zur Frage der Lehrerbildung.
In: Jahrbuch der Vereins für christliche
Erziehungswissenschaft. 13/14. Kempten 1922
- Kammel, W. Der Volkslehrer. Begriffsgeschichtliche Unter-
suchung. Beitrag zur Geschichte der Pädagogik.
Paderborn 1926
- Der Kampf um die Schuldauer. Gegen jede Verlängerung des
Lehrgangs der höheren Schule. 15 Betrachtungen.
Eine Sammelschrift, hrsg. von P. Petersen.
Berlin 1921
- Kanngießer, P.H.: Die geschichtliche Entwicklung und der
gegenwärtige Stand der Lehrerbildungsfrage.
Diss. Jena 1922
- Karstädt, O. Neuaufbau der Lehrerfortbildung. Fortbildung
zur 2. Prüfung in Arbeitsgemeinschaften und
im Klassenalltag.
Osterwieck/Harz 1920
- Kawerau, S. Das Weißbuch der Schulreform.
Im Auftrage des "Reichsbundes entschied.
Schulreformer" hrsg. Berlin 1920
- Keidel, H. Das Kind in den deutschen Auslandsschulen.
In: Preußische Jahrbücher. Hrsg. von W.
Schotte. Berlin 1921. 186. Bd., Heft 2,
S. 185-195.
- Kerlów-Löwenstein, K.: Der Elternbeirat. Richtlinien für
seine Tätigkeit.
Berlin o.J. (1920)
- Kerschensteiner, G.: Der Begriff der staatsbürgerlichen
Erziehung.
4. Auflage. Leipzig 1919

- Kerschensteiner, G.: Die Seele des Erziehers u. das Problem der Lehrerbildung.
Leipzig 1921
- Kerschensteiner, G.: Die Selbstregierung der Schulleitung und Schulaufsicht.
München 1919
- Kerschensteiner, G.: Sinn und Ergebnis der Reichsschulkonferenz. Referat, gehalten im August 1924 auf dem Pädagogischen Kongreß in München.
In: Die deutsche Reformpädagogik, hrsg. von W. Flitner und G. Kudritzki. Bd. II. S. 22-27.
- Kessler, K. Die Erhaltung des wissenschaftlich gebildeten Lehrerstandes - eine Notwendigkeit.
Denkschrift, verfaßt im Auftrage des Preußischen Philologenverbandes.
Leipzig 1920
- Kimmich, A. Reichsschulkonferenz.
In: Württembergische Lehrerzeitung. Zeitschrift des Württembergischen Lehrervereins.
Stuttgart 80. J. 1920, S. 221, 229, 237.
- Kittel, H. Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926 - 1932. Eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur.
Berlin 1957
- Klar, G. Die berufliche Vor- und Weiterbildung der jungen Lehrer und Lehrerinnen.
Osterwieck/Harz 1920
- Kley, O. Das Schulprogramm des Zentrums.
Reihe: Schulpolitische Bücherei, hrsg. von G. Wolff. Heft 13. Langensalza 1919
- Klumker, Chr.R.: Fürsorgewesen.
Reihe: Wissenschaft und Bildung. Bd. 146.
Leipzig 1918
- Knauthe, F. Verwahrlosung und Schule.
Leipzig 1921
- König, H. Der Süvernsche Gesetzentwurf 1819, die Entwürfe der Reichsschulkonferenz und das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule 1946.
Diss. Jena 1948
- König, K. Die Notwendigkeit der freien (privaten) Schulen und Anstalten in den neuen Staaten.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 723. Langensalza 1919

- König, K. Die Notwendigkeit eines Seminars für Heilerziehung und Jugendpflege.
Reihe: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, hrsg. von J. Trüper. Heft 117.
Langensalza 1919
- Körber, N. Die deutsche Jugendbewegung. Versuch eines systematischen Abrisses zum praktischen Gebrauch für die Volkserzieher.
Berlin 1920
- Korte, H. Die Einheitsschule. Eine Forderung deutscher Pädagogen und Lehrer in Vergangenheit und Gegenwart.
Verden an der Aller 1919
- Kost, A. Der Traum des Lehrers.
Reihe: Die Einheitsschule als Arbeits- und Kulturschule, hrsg. von H. Scherer.
Gießen 1919
- Kösters, H. Gedanken über Lehrerbildung und Lehrerfortbildung.
Reihe: Wege und Winke. Schriften über pädagogische Gegenwartsfragen in zwangloser Folge, hrsg. von Heinrich Kösters. Heft 5. Heidelberg 1921
- Köwing, L. und Brinkmann, H.: Zur Reform des Erzieherbewußtseins. Philologe und Oberlehrer.
Denkschrift, hrsg. im Auftrage der Vertretung der deutschen Studentenschaft und des Vorstandes der Philologischen Fachgruppe der deutschen Studentenschaft.
Reihe: Schriften der deutschen Studentenschaft. Heft 10. Göttingen o.J. (1920)
- Krabbel, G. Die Bedeutung der kathol. Privatschule in der Gegenwart.
Reihe: Schriften zur staatsbürgerlichen Schulung, hrsg. von der Zentralstelle des Katholischen Frauenbundes Deutschlands. 7. Heft.
Köln 1920
- Kraßmüller, W. Nationale Einheitsschule. Jugendkunde und Berufsberatung an höheren Schulen.
Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, hrsg. von J. Trüper. Heft 156.
Langensalza 1919
- Kuckhoff, J. Höhere Schulbildung und Wirtschaftsleben. Erwerbsaussichten und Berufsberatung für Schüler höherer Lehranstalten.
M.-Gladbach 1916

- Kühne, A. Über die Notwendigkeit und die Aufgaben der Berufsberatung. Flugschriften zur Berufsberatung, hrsg. vom Ausschuß für Berufsberatung. Heft 1. Berlin 1919
- Kühnel, J. Gedanken über Lehrerbildung. Eine Gegenschrift. Leipzig 1920
- Kühnel, J. Die Lehrerbildung auf der neuen Hochschule. Reihe: Beiträge zur Schulreform. 2. Dresden 1923
- Kühnhagen, O. Die Einheitsschule im In- und Auslande. Kritik und Aufbau. Nachtrag: Welche Richtung sollen die Reichsschultagungen unserem Schulwesen geben? Gotha 1919
- Kullnick, M. Die Neuordnung d. dt. Schulwesens und das Reichsschulamt. Berlin 1919
- Kutzner, O. Die pädagogische Fakultät. Ein Beitrag zur Reform der Lehrerbildung. Reihe: Schulpolitik und Volksbildung. Schriftenreihe des Preußischen Lehrervereins. Heft 1. Osterwieck/Harz 1920
- Kutzner, O. Der Weg zur Kultur. Grundfragen der Pädagogik. Leipzig 1919
- Lamszus, W. Die Begabungsschule. Ein Beitrag zur geistigen Wiedergeburt. Braunschweig 1919
- Landé, W. Die Schule in der Reichsverfassung. Berlin 1929
- Langermann, J. Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen. Berlin 1910
- Langermann, J. Zur Frage der Schulaufsicht. Elberfeld 1904
- Langermann, J. Schulleitung und Schulaufsicht. Entwurf einer Denkschrift. Minden 1905
- Lay, W.A. Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat. 3. Auflage. Leipzig 1918
- Lehmann, R. Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. Ihre Ursprünge und ihr Charakter. Philosophische Reihe. Bd. 43. München 1922

Lehrerbildung und Konfessionalität. Gutachten eines Studien-
ausschusses des Arbeitskreises Pädagogischer
Hochschulen.
Hrsg. von H. Stock. Sonderdruck aus der
Zeitschrift für Pädagogik 3/1965. Weinheim 1967

Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-
vereins.
Hrsg. vom Vorstand. Schriftleitung: M. Treuge
und F. Ohnesorge. Leipzig 37. Jg. 1920
Altmann, E.: Reichsschulkonferenz. S. 157-160.
Ohnesorge, F.: Die Frage der Zusammenarbeit
von Lehrer- und Lehrerinnenverein in Sachsen.
S. 4-6.
Poehlmann, M.: Die Aufhebung des Eheverbots
für Lehrerinnen. S. 11-12.
Riemann, E.: Die Frage der Lehrerbildung.
S. 10-11.
Treuge, M.: Einige Bemerkungen zur Tagung und
Tagesordnung der Reichsschulkonferenz. S. 2-4.

Neue Lehrer-Universitäten. Auflösung der Pädagogischen Hoch-
schulen in Nordrhein-Westfalen.
In: Rheinische Post (Am Niederrhein). Zeitung
für Politik und christliche Kultur. 23.9.1969,
S. 2.

Deutscher Lehrerverein: Verhandlungen der 27. Vertreterver-
sammlung am 10. - 12. Juni 1919 in Berlin.
Berlin (1919)

Deutscher Lehrerverein: Verhandlungen der 33. Vertreterver-
sammlung am 2. Juni 1925 in Hamburg.
Berlin 1925

Deutsche Lehrerzeitung. Organ des Verbandes evangel. Schul-,
Lehrer- und Lehrerinnenvereine.
Hrsg. von August Grünweller.
Berlin 30. Jg. 1917; 33. Jg. 1920
30. Jg. 1917
Dr. Kerschenssteiner gegen die Reichsschul-
konferenz. S. 420-431.
Die verheiratete Lehrerin. S. 48-49.
Heienbrok: Höhere Schulen und Seminar.
S. 224-227, 233-235.
Wie soll sich in Zukunft die Lehrerbildung
gestalten? S. 65-68.
33. Jg. 1920
Grünweller, A.: Die Reichsschulkonferenz.
S. 293, 305, 313, 325, 337, 349, 361, 373,
383, 393, 405, 419, 429, 441, 449, 461, 473,
499, 509.
Die Reichsschulkonferenz. S. 393.

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Hauptblatt des Deutschen Lehrervereins. Schriftleiter: G. Wolff.
Berlin Jg. 48 1919 f.

48. Jg. 1919

Buchenau, A. und Rauh, S.: Lehrerbildung und Lehrerstand. S. 815.

Rauh, S.: Lehrer und Oberlehrer. S. 693-695.

Wolff, G.: Lehrerbildungsfragen. S. 899.

49. Jg. 1920

Rauh, S.: Studiumersatz. S. 2-4.

Wolff, G.: Lehrerbildungsfragen (Fortsetzung).
S. 27.

Leipziger Lehrerzeitung. Organ des Leipziger Lehrervereins und der Verwaltung der Comeniusbücherei.
Schriftleiter K. Wehner.

Leipzig 24. Jg. 1917; 27. Jg. 1920

24. Jg. 1917

Reichsschulkonferenz u. ihre Gegner. S. 231-234.

Schuldebatte im Reichstage. S. 119.

27. Jg. 1920

Kühnel, J.: Studien- und Übergangspläne für die künftige Lehrerbildung. S. 58-62, 226-229.

Lang, J.: Die Reichsschulkonferenz. S. 432-434.

Die Reichsschulkonferenz. S. 393-395.

Vor der Reichsschulkonferenz. S. 279-280.

Reichsschulkonferenz und Landesschulausschuß.
S. 177.

Thüringer Lehrerzeitung. Hrsg. vom Thüringer Lehrerbund.

Weimar 9. Jg. 1920 f.

9. Jg. 1920

Becker, A.: Die Lehrerbildung innerhalb der Einheitsschule. S. 33-35.

Götze, O.: Die Reichsschulkonferenz.

S. 225-226, 231-233, 239-244.

Götze, O.: Eine neue Stimme für das Universitätsstudium der Volksschullehrer. S. 303-304.

Götze, O.: Volksbildung, Lehrerbildung und Universität. S. 297-298.

Grahmann, B.: Das "tote Gleis" in der Lehrerbildung. S. 18-20.

Henkler, R.: Zur Frage der zukünftigen Lehrerbildung in Thüringen. S. 207-209.

Männel: Zur Lehrerbildung. S. 22-23.

Polz, E.: Die Einreihung der Volksschullehrer in die Besoldungsordnung. S. 333.

Die Reichsschulkonferenz. S. 199-202.

Rein, W.: Einige Gedanken zur Frage der ein-klassigen Schule und der Lehrerbildung. S. 35.

Rein, W.: Studium der Volksschullehrer.
S. 20-21, 46-47.

Schwarz, H.: Der Kampf um die zukünftige Lehrerbildung. S. 143.

Toepper, F.: Aufbauschule, deutsche Oberschule u. Lehrerbildung. S. 2-4.

- Toepfer, F.: Der Reichsschulkonferenz zum Geleite. S. 183-184.
 Truschel, L.: Pädagogische Hochschule und Universität. S. 51.
 Universität und Volksschullehrer. Erklärung des Deutschen Lehrervereins. S. 94-95.
 10. Jg. 1921
 Böhm, A.: Zum gegenwärtigen Stand der Lehrerbildungsfrage. S. 49-51.
 Donnerhack, K.: Grundsätzliches zur künftigen Lehrerbildung. S. 97-104.
 Götze, O.: Zur Frage der Lehrerbildung in Thüringen. S. 345-347.
 Götze, O.: Die Gestaltung der Lehrerbildung an der Hochschule. S. 330-332.
 Götze, O.: "Ketzereien über Lehrerbildung". S. 154-157.
 Hundertmark, O.: Hindernisse. Betrachtungen zur Lehrerbildungsfrage. S. 404-405, 409-410.
 Rein, W.: Zur Frage der Lehrerbildung in Thüringen. S. 332-333.
- Lemke, H. Die Pubertät als Grundlage der Begabungsauswahl und Begabungsforschung. Der Theorie der Begabungsauswahl 3. Teil.
 Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 787. Langensalza 1920
- Leubuscher, G. Über die Notwendigkeit der Ausbildung der Lehrer in Gesundheitspflege.
 Reihe: Schriften des Deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. 7. Heft. Leipzig 1911
- Leupolt, E. Aufstieg oder Niedergang? Ein Wort zur Laufbahn d. Volksschullehrers.
 Annaberg im Erzgebirge 1921
- Lietz, H. Hermann Lietz. Seine Landerziehungsheime nach 25 Jahren. Veckenstedt/Harz 1923
- Lipmann, O. Psychologische Berufsberatung. Ziele, Grundlagen, Methoden.
 Berlin 1917
- Lipmann, O. Psychologie und Schule. Der Reichsschulkonferenz gewidmet.
 Reihe: Aktuelle Fragen aus der Pädagogik der Gegenwart, hrsg. von M. Reiniger. 47. Heft. Langensalza 1920
- Litt, Th. Berufsstudium und Allgemeinbildung auf der Universität.
 Leipzig 1920

- Litt, Th. Zur Reichsschulkonferenz.
In: Deutsche Literaturzeitung, hrsg. von
P. Hinneberg. Berlin 42. Jg. 1921, S. 177-183.
- Lochner, R. (Hrsg.): Zur Neugestaltung der Lehrerbildung.
Berichte, Leitsätze, Entwürfe.
Reichenberg 1930
- Lohmann, R. Die Arbeit im Elternbeirat. Ratschläge und
Anregungen.
Berlin 1920
- Lohmann, R. Reichsschulkonferenz und Schulreform.
In: Die neue Zeit. Wochenschr. der deutschen
Sozialdemokratie. Stuttgart 38. Jg. 1920,
S. 73-78.
- Lohmann, R. Das Schulprogramm der Sozialdemokratie.
Berlin 1921
- Lomber, W. Reform der Lehrerbildung. Eine Denkschrift.
Hrsg. vom Ostpreußischen Provinzial-Lehrer-
verein. Königsberg i.Pr. 1924
- Louis, G. Leitsätze zur Einheitsschule.
Berlin 1919
- Louis, G. Neugestaltung des Schulwesens.
Berlin 1920
- Louis, G. Städtisches Schulrecht und inneres Leben der
höheren Schule. Ein Wort der Entgegnung auf
die "Beiträge des preußischen Städtetages zur
Handhabung der staatlichen Schulverwaltung
gegenüber den Städten".
Leipzig 1918
- Luchtenberg, P.: Antinomien der Pädagogik.
Langensalza 1923
- Lüder, H. Das Universitätsstudium der Volksschul-
(Mittelschul-)lehrer und -lehrerinnen an den
preußischen Universitäten.
Langensalza 1920
- Luserke, M. Schulgemeinde. Der Aufbau der neuen Schule.
Reihe: Hochschulbücherei. Heft 2. Berlin 1919
- Maaß, J. Die Volksschule im Volksstaat.
Wiesbaden 1919
- Machula, P. Volksschulen und höhere Schulen. Ein Mahnwort
an die Schulverwaltung.
Reihe: Deutsche Erziehung, hrsg. von K.
Muthesius. Heft 6. Berlin 1919

- Mann, W. Schulstaat und Selbstregierung der Schüler als Mittel der Willensbildung und des Unterrichts. Kritische Würdigung und praktische Anregungen. Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 553. 2. Auflage. Langensalza 1919
- Manthe, H. Die Pflege des Auslandsdeutschtums in den Schulen. Düsseldorf 1927
- Messer, A. Die freideutsche Jugendbewegung. Ihr Verlauf von 1913 bis 1922. Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 597. 4. Auflage. Langensalza 1922
- Messer, A. Pädagogik der Gegenwart. Reihe: Lebendige Wissenschaft, Bd. III. Berlin 1926
- Metscher, G. Die öffentliche Unterrichtsstunde. Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 836. Langensalza 1921
- Metzger gen. Hoesch, O.: Die Fortbildungsfrage im höheren Lehramt. Leipzig 1917
- Meumann, E. Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig 1914
- Meyer, H.Th.M. Das Zölibat der Lehrerin. Reihe: Tat-Flugschriften. Nr. 18. Jena 1917
- Mieskes, H. Erziehungswissenschaft und pädagogische Forschung. Antrittsvorlesung, gehalten am 6. Mai 1947 an der Friedrich-Schiller-Universität zu Jena. Jena 1948
- Mieskes, H. Jenaplan. Anruf und Antwort. Reihe: Erziehungswissenschaft und pädagogische Wirklichkeit. Forschungen und Darstellungen. Hrsg. von Hans Mieskes. Band 1. Oberursel/Taunus 1965
- Mieskes, H. Jenaplan und Schulreform. Erläuterungen. Erwägungen. Erfahrungen. Reihe: Erziehungswissenschaft und pädagogische Wirklichkeit. Forschungen und Darstellungen. Hrsg. von Hans Mieskes. Band 2. Oberursel/Ts. 1966

- Mieskes, H. Pädagogik des Fortschritts? Das System der sowjetzonalen Pädagogik in Forschung, Lehre und Praxis. München 1960
- Mieskes, H. Schulwirklichkeit und Menschwerdung. Innere und äußere Schulreform in Theorie und Praxis. Reihe: Pädagogische Studienhilfen. Wege und Weisungen für Fortbildung und Praxis. Hrsg. von Erich Vogt. Heft 11. München 1956.
- Mieskes, H., Müller, H. und Timm, A.: Peter Petersen. 1884 - 1952. Wirken und Werk. 2. Auflage. Bonn 1966
- Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Hrsg. vom Preußischen Verein für das mittlere Schulwesen. Schriftleiter: Friedrich Kirchert. Halle a.d. Saale.
34. Jg. 1920, 36. Jg. 1922
34. Jg. 1920
Küstermann, H.: Zur Reichsschulkonferenz. S. 21-24.
Die Reichsschulkonferenz. S. 281-291, 317-325, 341-342, 363-367, 385-386.
36. Jg. 1922
Korsten, J.: Die zukünftige Lehrerbildung und wir Mittelschullehrer. S. 418-422, 433-436, 465-469.
- Moede, W. und Piorkowski, C.: Die Einwände gegen die Berliner Begabenschulen sowie ihre kritische Würdigung. Langensalza 1919
- Moede, W., Piorkowski, C., Wolff, G.: Die Berliner Begabenschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülersauswahl. Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 731. 3. Auflage. Langensalza 1919
- Monatsschrift für höhere Schulen. Hrsg. von Max Siebourg u. Paul Lorentz. Berlin 16. Jg. 1917 ff.
16. Jg. 1917
Dominicus, A.: Zum Aufstieg der Begabten. S. 31-33.
Rausch, A.: Zur Frage der pädagogischen Vorbildung für das höhere Lehramt. S. 385-395.
17. Jg. 1918
Klatt, G.: Vom Wandervogel. S. 285-300.
Spranger, E.: Denkschrift über die Fortbildung der höheren Lehrer. S. 241-268.
18. Jg. 1919
Litt, Th.: Die höhere Schule und das Problem der Einheitsschule. S. 280-293.

19. Jg. 1920

- Borbein, H.: Hermann Lietz und die höhere Schule. S. 292.
Neuendorff, E.: Die Schulgemeinde. S. 17-24.
Siebourg, M.: Nachklänge der Reichsschulkonferenz. S. 337-344.
Stölzle, R.: Der Streit um die Zulassung der Immaturi zum Hochschulstudium. S. 91-96.

20. Jg. 1921

- Müncheberg, G.: Die Schülerselbstverwaltung. S. 30-38.

- Müller, E. Die kollegiale Schulleitung im Seminar.
Reihe: Beiträge zur Frage der Neugestaltung der Preußischen Lehrerseminare. 2. Heft.
Bonn 1920
- Muthesius, K. Der Aufstieg der Begabten und die Berufslaufbahn der Volksschullehrer.
Reihe: Deutsche Erziehung, hrsg. von Karl Muthesius. Heft 4. 2. Auflage. Berlin 1919
- Muthesius, K. Die Einheit des deutschen Lehrerstandes.
Reihe: Deutsche Erziehung. Hrsg. von Karl Muthesius. Heft 6. Berlin 1917
- Muthesius, K. Die Zukunft der Volksschullehrerbildung.
Reihe: Deutsche Erziehung, hrsg. von Karl Muthesius. Heft 11. Berlin 1919
- Muthesius, K., R. Ortman und H. Rolle: Deutsche Oberschule u. Aufbauschule.
Berlin 1921
- Mütze, R. Die psychologischen Beobachtungsbogen in der Volksschule.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 759. Langensalza 1920
- Natorp, P. Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung.
Reihe: Tat-Flugschriften. Nr. 36. Jena 1920
- Natorp, P. Genossenschaftliche Erziehung als Grundlage zum Neubau des Volkstums und des Menschentums.
Berlin 1920
- Nelson, L. Erziehung zum Führer. Vortrag, gehalten im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin.
Reihe: Öffentliches Leben. Heft 15/16.
Leipzig 1920

- Neuendorff, E. Wider den Intellektualismus und von seiner Überwindung durch die Schulgemeinde.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 828. Langensalza 1921
- Neuendorff, E. (Hrsg.): Die Schulgemeinde. Gedanken über ihr Wesen und Anregungen zu ihrem Aufbau.
Leipzig 1921
- Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen.
Denkschrift, hrsg. vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.
Berlin 1925
- Nohl, H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.
Frankfurt/Main 6. Aufl. 1963
- Nohl, H. Pädagogik aus 30 Jahren.
Frankfurt/Main 1949
- Nüchter, F. Organisierung der Schulleitung auf der Grundlage der Selbstverwaltung.
Ansbach 1910
- Oestreich, P. Ein großer Aufwand schmähdlich ist vertan! Rund um die Reichsschulkonferenz. Gesammelte Aufsätze.
Leipzig 1924
- Oestreich, P. Schöpferische Erziehung. Entschiedene Schulreform II. Vorträge, gehalten auf der freien Reichsschulkonferenz des Bundes entschiedener Schulreformer vom 31. März bis 2. April 1920 in Berlin.
Berlin 1920
- Oestreich, P. Das "Gutachten" der Reichsschulkonferenz. In: Kommunale Praxis. Wochenschrift für Kommunalpolitik und Gemeindesozialismus. Hrsg. von A. Südekum. Berlin 20. Jg. 1920, S. 649.
- Oestreich, P. Schulkonferenz. In: Freie deutsche Bühne. Hrsg. von E. Eppstein und E. Lind. Berlin 1. Jg. 1920/21, S. 1047-1050, 1069-1074, 1093-1097.
- Oestreich, P. (Hrsg.): Entschiedene Schulreform. Vorträge, gehalten auf der Tagung entschiedener Schulreformer am 4. und 5. Oktober 1919 im "Herrenhause" zu Berlin.
Berlin 1920

- Oestreich, P. und Tacke, O. (Hrsg.): Der neue Lehrer.
Die notwendige Lehrerbildung. Beiträge zur
entschiedenen Schulreform.
Osterwieck/Harz 1926
- Offe, H. Zur Schaffung pädagogischer Lehrstühle.
In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik,
Literatur und Kunst. Verantwortlich: M.H.
Boehm. Leipzig 79. Jg. 1919, Nr. 22.
- Otto, B. Eine Zukunftsschule in der Gegenwart.
Sonderdruck aus der Monatsschrift "Die
Zukunftsschule", hrsg. von Georg Kerner.
Berlin-Lichtenfelde 1914
- Pädagogik Deines Wesens. Gedanken zur Erneuerung aus dem
Wendekreis. Aufsätze revolutionärer Hamburger
Lehrer des Wendekreises. Hrsg. von Fritz Jöde.
Hamburg 1920
- Paulsen, W. Die Überwindung der Schule. Begründung u.
Darstellung der Gemeinschaftsschule.
Leipzig 1926
- Pautsch, O. Der Lehrer im Volksstaat.
Reihe: Schulpolitische Bücher, hrsg. von
G. Wolff. Heft 9. Langensalza 1919
- Pestalozza, A. Graf von: Die Schulgemeinde. Ein Versuch zu
ihrem Aufbau auf philosophischer Grundlage.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches
Magazin. Heft 797. Langensalza 1921
- Peters, W. Die Gestaltung der Lehrerbildung an der
Hochschule.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches
Magazin. Heft 833. Langensalza 1921
- Petersen, P. Eigenständige (autonome) Erziehungswissen-
schaft und Jenaplan im Dienste der pädagogi-
schen Tatsachenforschung und der Lehrerbildung.
Reihe: Pädagogische Studienhilfen. Nr. 3.
München 1951
- Petersen, P. Gemeinschaft und freies Menschentum. Die Ziel-
forderungen der neuen Schule. Eine Kritik der
Begabungsschulen.
Gotha 1919
- Petersen, P. Die Lichtwarckschule in Hamburg-Winterhude,
ein Weg.
In: Der Kampf um die Schuldauer. Hrsg. von
Peter Petersen. Berlin und Leipzig 1921,
S. 98-103.

- Petersen, P. Innere Schulreform und neue Erziehung.
Gesammelte Reden und Aufsätze.
Weimar 1925
- Petersen, P. Der Weg der neuen Schule des deutschen Volkes.
In: Die Hilfe. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst. Hrsg. von W. Heile und G. Bäumer. Jg. 1920, S. 390-391.
- Pharus. Katholische Monatsschrift für Orientierung in der gesamten Pädagogik.
Hrsg. von der pädagogischen Stiftung Cassianum Donauwörth. 10. Jg. 1919 f.
10. Jg. 1919
Ude, J.: Der Lehrberuf. S. 481-485.
Volkmer, A.: Innere Fragen der Lehrerbildung. S. 539-545.
11. Jg. 1920
Aus den Thesen zur Reichsschulkonferenz. S. 350-360.
Weigl, F.: Die künftige Berufsbildung der Volksschullehrer. S. 29-48.
Weigl, F.: "Vorkonferenz" zur Reichsschulkonferenz. S. 163-166.
- Deutsches Philologenblatt. Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand.
Hrsg. von A. Hoofe. Berlin-Leipzig. 28. Jg. 1920, 29. Jg. 1921, 30. Jg. 1922, 37. Jg. 1929
28. Jg. 1920
Behrend, F.: Die Erhaltung des wissenschaftlich gebildeten Lehrerstandes eine Notwendigkeit. S. 185-187.
Behrend, F.: Reichsschulkonferenz und Reichsgesetzgebung. S. 297-299.
Bohlen, A.: Bericht über die Reichsschulkonferenz. S. 247-256, 265-274.
Dihle, E.: Eduard Spranger über Lehrerbildung. S. 129-131.
Dihle, E.: Die Vorbildung der Oberlehrer. S. 1-5.
Einspruch gegen die Einreihung der Philologen in die Gruppen des Besoldungsgesetzes für die Reichsbeamten. (Protestschreiben des Vereinsverbandes akad. geb. Lehrer Deutschlands an den Reichsfinanzminister.) S. 164-165.
Friedrich, F.: Zur akademischen Bildung der Volksschullehrer. S. 142-144.
Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin: Kundgebung der Universitäten zur Frage der Lehrerbildung (vom 31. März 1920). S. 234-235.
Frischsen-Köhler, M.: Zur Bilanz der Reichsschulkonferenz. S. 421-425.

- Hedler, A.: Die Selbstverwaltung der Schulen in Hamburg. S. 405-407.
- Hildebrandt, P.: Die Verhandlungen der Reichsschulkonferenz. S. 241-242, 265-266.
- Kessler, K.: Der Begriff der "reinen" Wissenschaft und das Problem der Lehrerbildung. S. 299-300.
- Kessler, K.: Einheitlichkeit oder Gleichheit des Lehrerstandes? S. 121-123.
- Klajewski, H.: Über das gegenseitige Hospitieren der Lehrer. S. 523-524.
- Kühne, A.: Die Laufbahn des Handelslehrers. S. 410-412.
- Lohse, W.: Die Zulassung der Seminarprüflinge zum Universitätsstudium. S. 46-48.
- Neuendorff, E.: Zu dem Erlaß über die Schüler-selbstverwaltung. S. 383-384.
- Potthof, R.: Das kollegiale Prinzip in der Schulverfassung. S. 346-348.
- Potthof, R.: Verbandsleitung und kollegiale Schulverfassung. S. 529.
- Potthof, R.: Vereinigung der Freunde der kollegialen Schulverfassung. S. 75.
- Der Reichsausschuß der Akademischen Berufsstände gegen die Zulassung der Volksschullehrer zum Hochschulstudium. S. 54-55.
- Die Reichsschulkonferenz. S. 242-247.
- Von der Reichsschulkonferenz. S. 282-288.
- Rothstein, G.: Zur Frage der kollegialen Schulverfassung. S. 330-334.
- Schlemmer, H.: Freie Reichsschulkonferenz des Bundes entschiedener Schulreformer. S. 161-162.
- Schönebeck, E.: Zwei Jahre Begabenschule. S. 61-63.
- Witte, E.: Politik im Lehrerzimmer. S. 31-32.
- Zuhören der Eltern beim Unterricht in Volks- und mittleren Schulen. Erlaß des (preußischen) Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Haenisch vom 8. November 1920. S. 514.
29. Jg. 1921
- Behrend, F.: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. S. 17-20.
- Diehl, A.: Ergebnisse der Reichsschulkonferenz und die Casseler Leitsätze. S. 313-316.
- Zur Frage der Lehrerbildung in Preußen. S. 554-555.
- Zur Gleichstellung der Philologen mit den Juristen in Preußen. S. 40-41.
- Louis, G.: Die Verhandlungen des Ausschusses für Lehrerbildung auf der Reichsschulkonferenz. S. 145-147, 161-163.
- Das Programm des Deutschen Philologenverbandes. S. 469-473.

30. Jg. 1922

Behrend, F.: Geistige Strömungen auf der Reichsschulkonferenz. S. 97-101, 114-119, 131-135.

Depdolla, Ph.: Die Verdrängung des Mannes aus dem höheren Mädchenschulwesen. S. 202-203.

Körner, Th.: Philologenlaufbahn und studierende Volksschullehrer mit besonderer Berücksichtigung der hamburgischen Verhältnisse. S. 201-202.

Philologen sind Akademiker 2. Klasse. (Kritik an einem Erlaß des Reichsfinanzministeriums) S. 72-73.

37. Jg. 1929

Behrend, F.: Die Entwicklung der deutschen Schulpolitik seit der Reichsschulkonferenz. S. 341-345.

Mellmann, P.: 25 Jahre Deutscher Philologenverband. Vortrag auf der Festsitzung (am 23. Mai in Wien). S. 337-341.

Deutscher Philologenverband. Bildung und Schule.
Düsseldorf 1965

Poehlmann, M. Schulkonferenz.
In: Die Frauenfrage. Zentralblatt des Bundes der deutschen Frauenvereine. Hrsg. vom Vorstand. 22. Jg. Leipzig 1920, S. 105, 113.

Popp, W. Neuorientierung der Volksschule.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 656. 2. Auflage. Langensalza 1920

Posselt (Eccartus): Die Volksschule ein Sorgenkind. Eine Kritik des deutschen Volksschulwesens und Vorschläge zur Schaffung eines neuen Volksschullehrerstandes.
3. Auflage. Leipzig 1923

Post, E. Die Wiedergeburt der deutschen Volksschule. Auf den Spuren des in die Volksschule eingedrungenen Materialismus.
Potsdam 1918

Praxis der Volksschule. Zeitschrift für Lehrerfortbildung und Reformenpflege.
Hrsg. von C. Rosenkranz. Halle a.d. Saale 29. Jg. 1919
Prätorius, W.: Berufswahl. S. 26-32.
Rosenkranz, C.: Ein Jugendamt für Cassel. S. 37-43.

- Pretzel, C.L.A.: Die Neuordnung der Lehrerbildung.
Reihe: Schulfragen in der Reichsverfassung.
Hrsg. vom Deutschen Lehrerverein. Heft 2.
Berlin 1920
- Pretzel, C.L.A.: Schulaufsicht und Schulleitung in den deutschen Staaten.
Reihe: Schriften der statistischen Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins. 1. Leipzig 1909
- Rauh, S. Befreiung von der Schulaufsicht.
Reihe: Deutsche Erziehung, hrsg. von Karl Muthesius. Heft 12. Berlin 1919
- Rausch, A. und Rausch, F.: Die wirtschaftliche Erziehung der deutschen Jugend in Volksschulen und in höheren Schulen.
Osterwieck/Harz 1919
- Reetz, E. Pädagogische Ketzereien. Auch ein Beitrag zur Schulreform.
Leipzig 1919
- Die deutsche Reformpädagogik. Hrsg. von Wilhelm Flitner und Gerhard Kudritzki.
Bd. I: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Düsseldorf 1961
Bd. II: Ausbau und Selbstkritik.
Düsseldorf 1962
- Rehm, A. Die Frage der Professuren für Pädagogik an den bayr. Hochschulen.
München 1910
- Reichsschulkonferenz. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. Organ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Nr. 6 1967, S. 3.
- Reichsschulkonferenz. In: Mädchenbildung auf christlicher Grundlage. Organ der Abteilung für höhere Mädchenbildung des Vereins Katholischer deutscher Oberlehrerinnen und des Verbandes Katholischer Oberlehrerinnen Deutschlands.
Schriftleiterin: M. Landmann. Paderborn 15. Jg. 1919, S. 321-324.
- Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen.
Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Leipzig o.J. (1920)
Gürich, A.: Die Privatschulen. S. 21-28.
Menzel, G.: Die Schulleitung. S. 176-183.
Muthesius, K.: Die Lehrerbildung. S. 144-165.
Polligkeit, W.: Schule und Jugendwohlfahrt. S. 200-209.

Sachse, A.: Die Verwaltung des öffentlichen Schulwesens: Befugnisse von Reich und Ländern. S. 5-9.
Schulz, H.: Die Ergebnisse der Reichsschulkonferenz. S. 1-4.
Selter, H.: Schulgesundheitspflege. S. 137-143.
Seyfert, R.: Der Arbeitsunterricht. S. 99-113.
Soehring, O.: Das deutsche Schulwesen im Ausland. S. 215-226.
Wegscheider, H.: Eltern und Elternbeiräte. S. 210-214.
Wespy, L.: Die Verwaltung des öffentlichen Schulwesens: Befugnisse der Gemeinden. S. 10-20.
Ziehen, J.: Die Vereinheitlichung des Schulwesens. S. 29-35.

Reichsschulkonferenz und Privatschulfrage.

In: Schulpolitisches Jahrbuch. Hrg. von der Schulpol. Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins. Berlin 1929/30, S. 137-153.

Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen.
Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921

- Rein, W. Die deutsche Einheitsschule in ihrem äußeren Aufbau beleuchtet.
4. Auflage. Osterwieck/Harz 1919
- Rein, W. Der Kampf um die Schule mit Beziehung auf die Verhältnisse in Thüringen.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 865. Langensalza 1921
- Rein, W. Zur gegenwärtigen Lage der Lehrerbildung.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 992. Langensalza 1924
- Rein, W. Zur Neugestaltung unseres Schulwesens. Rückblicke und Ausblicke.
Leipzig 1917
- Reinhardt, K. Die Neugestaltung des deutschen Schulwesens.
2. Auflage. Leipzig 1919
- Reinlein, H. Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland.
Reihe: Arbeiten des Deutschen Bundes für Erziehung und Unterricht. Nr. 9. Gotha 1919

- Rennert, A. Der Volksschullehrer im alten und im neuen Deutschland. Kritische Beiträge zu den Kulturaufgaben der Gegenwart. Düsseldorf 1919
- Richert, H. Die Ober- und Aufbauschule. Leipzig 1923
- Riekel, A. Die akademische Lehrerbildung. Idee und Gestaltung. Zweite Auflage zu: Die akademische Lehrerbildung. Langensalza 1931
- Riekel, A. Die Probleme der Lehrerbildung. Gedanken und Vorschläge. Braunschweig 1925
- Rißmann, R. Volksschulreform. Gesammelte Aufsätze. 2. Aufl. Leipzig 1922
- Ritter, C. Schulpolitik. Wünsche und Hoffnungen zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens. Tübingen 1919
- Ritter, M. Abbau der zweiten Lehrerprüfung. Nicht Prüfungszwang, sondern Fortbildungsverpflichtung! Den Junglehrern Deutschlands gewidmet. Breslau 1919
- Rolle, H. Die neue Lehrerbildung vom Standpunkte katholischer Schulpolitik. Hrsg. von der Zentralstelle der kathol. Schulorganisation Deutschlands. Reihe: Schulpolitik und Erziehung. H. 17. Düsseldorf 1923
- Roller, K. Zur Reform der Volksschullehrerbildung. "Landschule u. Einheitsschule". Zwei Vorschläge zur Schulreform. Reihe: Das Bildungswesen, hrsg. von K. Roller. Heft 1. Gießen 1920
- Ronneburger, E.: Die Sozialisierung und der Oberlehrerstand. Reihe: Deutschlands Wiederaufbau. Nr. 12. Berlin 1919
- Rosin, H. Der Schulkompromiß. Reihe: Schulfragen in der Reichsverfassung. Schriftenreihe des Deutschen Lehrervereins. 1. Heft. Berlin 1920
- Rother, J. Nachklänge zur Reichsschulkonferenz. In: Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Bildungswesens, hrsg. von J. Wychgram. Leipzig 19. Jg. 1920, S. 180.

- Rühle, O. Neues Kinderland. Ein kommunistisches Schul- und Erziehungsprogramm.
Reihe: Aus Gesellschaft und Erziehung. Nr. 7
Berlin-Friedenau 1920
- Allgemeine Rundschau. Wochenschrift für Politik und Kultur.
Verantwortlich: A. Kausen. München 16. Jg.
1919 f.
16. Jg. 1919
Scharnagl, A.: Die Schulfrage in der neuen Reichsverfassung und in Bayern. S. 412.
17. Jg. 1920
Göttler, J.: Schulkonferenz. S. 380, 397, 409, 416.
- Rüttgers, S. Die pädagogische Fakultät. Notwendigkeit. Aufgaben. Einrichtungen.
Leipzig 1920
- Ruttmann, W.J. Berufswahl, Begabung und Arbeitsleistung in ihren gegenseitigen Beziehungen.
Reihe: Aus Natur und Geisteswelt. 522. Bdch.
2. Auflage. Leipzig 1920
- Sallwürk, E. von: Erziehung durch die Kunst.
Reihe: Pädagogische Monographien. Hrsg. von G. Deuchler und A. Fischer. Bd. XVI.
München 1918
- Sander, E. Mädchenfortbildungsschule und Volkskultur.
Leipzig 1919
- Saran, F. Die Vorbildung des Volksschullehrers.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. H. 918. Langensalza 1923
- Satzung des Bundes entschiedener Schulreformer.
In: Die deutsche Reformpädagogik. Hrsg. von W. Flitner und G. Kudritzki. Bd. II. S. 79-80.
- Sauer, H. Jugendberatungsstellen. Idee u. Praxis. 1914 bis 1923.
Reihe: Entschiedene Schulreform. Heft 12.
Leipzig 1923
- Saupe, E. Die Einheitsschule mit bes. Berücksichtigung des Aufstiegs der Begabten.
Reihe: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, hrsg. von J. Trüper. Heft 143.
2. Auflage. Langensalza 1919
- Schefer, G. Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Dissertation Gießen 1969

- Schilling, M. Die allgemeine Fortbildungsschule. Eine päd., soziale und nationale Notwendigkeit. Dresden 1920
- Schlünz, F. Von der wesentl. Haltung. Wider die Schulreform. Hamburg 1920
- Schmeidler, B. Grundsätzliches zur Universitätsreform. Erörterungen und Vorschläge zur akademischen Laufbahn. Leipzig 1919
- Schmidt, A.M. Die deutsche Aufbauschule. Das auf der Grundschule errichtete deutsche Gymnasium. Eine Reformschrift über Lehrerbildung. Leipzig o.J. (1920)
- Schneider, F. Die Tragödie der Akademisierung unserer Lehrerbildung. Donauwörth o.J. (1957)
- Schmidt, F. und Boelitz, O. (Hrsg.): Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Langensalza. Bd. I: Europa 1927
Bd. II: Außereuropa 1928
- Schnell, H. Die Einheitsschule. Ein Organisationsentwurf, den Politikern gewidmet. Gießen 1919
- Schorb, A.O. und Fritzsche, V.: Schulerneuerung in der Demokratie. Die Reichsschulkonferenz von 1920 und der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. Ein kritischer Vergleich. Stuttgart 1966
- Schremmer, W. Die Volksschule in der Zeit der Volksherrschaft. Reihe: Aktuelle Fragen aus der Pädagogik der Gegenwart, hrsg. von M. Reiniger. 23. Heft. Langensalza 1919
- Schröer, H. Turnerische Jugendpflege. Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 774. Langensalza 1920
- Die Schule der Gemeinschaft. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, hrsg. von Heinrich Deiters. Reihe: Schulreform und Bildungsziel. Leipzig o.J. (1925)

Die deutsche Schule. Monatsschrift, hrsg. im Auftrage des Deutschen Lehrervereins. Leipzig. 21. Jg. 1917, 22. Jg. 1918, 24. Jg. 1920
21. Jg. 1917

Hylla, E.: Vorfagen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrerberuf. S. 274-285.
22. Jg. 1918

Natorp, P.: Universität, Einheitsschule und Aufstieg der Begabten. S. 8-23.

Ostermann, W.: William Sterns Personalismus. S. 349-358.

24. Jg. 1920

Pretzel, C.L.A.: Reichsschulkonferenz. S. 289-296.

Pretzel, C.L.A.: Vor der Reichsschulkonferenz. S. 193-198.

Schulforderungen der Gegenwart. Mit Beiträgen von M. Husemann, W. Kaiser, O. Kley, A. Lauscher, J. Mausbach, A. Meister, M. Münch, M. Rincklake, M. Schmitz, E. Stoffels, H. Weber, M. Wiederholt, einem Anhang: "Die Schulprogramme der Gegenwart" und 10 Tafeln: "Der vorgeschlagene Aufbau des deutschen Schulwesens", hrsg. von Aloysia Pfennings und Maria Rüberg (Ausschuß für Fragen der Schulreform, Verein katholischer deutscher Lehrerinnen und Verband katholischer Oberlehrerinnen Deutschlands). Paderborn 1919

Schulforderungen des Deutschen Lehrervereins. Beschlüsse der 27. Vertreterversammlung.
In: Deutscher Lehrerverein. Verhandlungen der 27. Vertreterversammlung am 10. - 12. Juni 1919 in Berlin. Berlin o.J. (1919), S. 220-224.

Unser Schulkampf und die Beschlüsse der III. Reichstagung des JSB kommunistischer Lehrer u. Elternbeiräte. Reihe: Rüstzeug für die Leiter des JSB, hrsg. von der Zentrale des Jung-Spartakus-Bundes. Heft 3. Reinickendorf o.J.

Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Leipzig o.J. (1919)
Bolle, W.: Die Leitung der höheren Schulen. S. 175-185.
Götze, C.: Die Selbstregierung der Schüler. S. 202-210.
Gürich, A.: Die rechtlichen Grundlagen der Schulreform. S. 1-7.
Jahnke, R.: Elternbeiräte. S. 228-235.
Lehmann, A.: Frauenbildungswesen. S. 48-56.

- Pretzel, C.L.A.: Die Leitung der Volksschulen. S. 164-174.
Reinhardt, K.: Technische Vereinheitlichung des Schulwesens im Reiche. S. 70-75.
Schoenichen, W.: Gesundheitliche Erziehung. S. 132-140.
Thomae, K.: Die Berufsberatung. S. 218-227.
Wespy, L.: Gedanken und Wünsche der Gemeinden in bezug auf die Beteiligung von Reich, Ländern und Gemeinden an der Schulverwaltung, Schulaufsicht und Schularbeit. S. 236-251.
- Schulz, H. Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes. Berlin 1926
- Schulz, H. Die Schulreform der Sozialdemokratie. Berlin 1919
- Schulz, H. Der Weg zum Reichsschulgesetz. Leipzig 1920
- Schulz, O. Lehrerverein, Lehrgewerkschaft, Lehrerrat. (Hrsg. vom Deutschen Lehrerverein) Berlin 1921
- Schulze, R. Die moderne Seelenlehre. Begabungsforschung und Berufsberatung. 2. Auflage Leipzig o.J. (1920)
- Schuster, H. Schulkonferenz.
In: Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, hrsg. von H. Halfmann und H. Schuster. Berlin 31. Jg. 1920, S. 157-164.
- Schwartz, H. Aufgabe und Einrichtung der pädagogischen Akademien. Berlin 1925
- Schwartz, H. Die Lehrerbildungsfrage und ihre Lösung. Leipzig 1926
- Schwartz, Hugo: Die Bestimmungen über die Volks- und Mittelschule, die Vorbildung und die Prüfungen der Lehrer und Lehrerinnen in Preußen. 23. Ausgabe. Berlin 1919
- Schwochow, H. Die Vorbereitung auf die Rektorprüfung. I. Abt.: Anleitung für die Vorarbeiten zur Rektorprüfung. (Die Fortbildung des Lehrers im Amte, Teil 3) 8. Aufl. Leipzig 1918

- Seemann, H.R. Die Schulpraxis in der Lehrerbildung.
Reihe: Göttinger Studien zur Pädagogik.
Neue Folge. Hrsg. von E. Weniger. Bd. 13.
Weinheim/Bergstr. 1964
- Seidel, R. Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule.
3. Auflage. Zürich 1919
- Seinig, O. Die redende Hand. Wegweiser zur Einführung
des Werkunterrichts und der Klassenzimmer-
techniken in Volksschule und Lehrerbildungs-
stätte.
5. Auflage. Leipzig 1920
- Seitz, F. Revolutionspädagogik.
Nürnberg 1920
- Selle, G. von Die humanistische Fakultät.
Reihe: Schriften der Deutschen Studenten-
schaft. H. 1-3. Göttingen o.J. (1921)
- Selle, G. von Zur Reorganisation des höheren Bildungs-
wesens, insbesondere zur Frage "Volksschul-
lehrer und Universität". Denkschrift.
Reihe: Schriften der Deutschen Studentenschaft.
Nr. 1. Göttingen 1919
- Das pädagogische Seminar. Handbuch für die praktische Ein-
führung in den Lehrberuf.
Hrsg. von Karl Neff. 2 Bände. München 1920
und 1921
- Selter, H. Der Stand der Schulhygiene. Nach den Vorfüh-
rungen auf der internationalen Hygiene-
Ausstellung.
Dresden 1911
- Seyfert, R. Die Lehrerbildung.
Reihe: Arbeiten des Bundes für Schulreform.
Nr. 6. Leipzig 1913
- Seyfert, R. Das schulpolitische Programm der Demokratie.
Reihe: Flugschriften aus der Deutschen
demokratischen Partei. Nr. 3. Leipzig 1919
- Seyfert, R. Der Streit des Herrn Dr. Ernst Boehm gegen
die adademische Lehrerbildung. Eine Abwehr-
schrift.
Leipzig 1926
- Seyfert, R. Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung.
Leipzig 1905

- Seyfert, R. und Richter, J.: Gesetzliche Grundlagen und Studienordnung der akademischen Lehrerbildung im Freistaat Sachsen. Leipzig 1925
- Sommer, P. Das deutschdemokratische Schulprogramm in seinem geschichtlichen Werden und in der Gegenwart. Reihe: Schulpolitische Bücherei, hrsg. von G. Wolff. 14. Heft. Langensalza 1919
- Spasitsch, W. Die Lehrerfrage in der neuen Schule. Weimar 1927
- Spettmann, H. Die Lehrerinnen-Ehe. Münster i.W. 1918
- Spranger, E. Begabung und Studium. Leipzig 1917
- Spranger, E. Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1920
- Spranger, E. Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung. Leipzig 1916
- Spranger, E. Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig 1919
- Spranger, E. Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 2. Auflage. Halle 1921
- Steffen, J. Gedanken über die Reichsschulkonferenz. In: Monatsschrift für das Turnwesen. Berlin 39. Jg. 1920, S. 211-214.
- Steinthal, L. D. Berufs- u. Fachschulwesen auf der Reichsschulkonferenz. In: Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt. Hrsg. von E. Francke. Jena 29. Jg. 1920, S. 964.
- Die Stellung der Parteien zu den Kirchen- und Schulfragen. Hrsg. vom evangelischen Presseverband für Deutschland. Berlin-Steglitz 1919
- Die Stellung der Deutschen Volkspartei zur Schul- und Kirchenpolitik, dargestellt auf Grund der Verhandlungen in der deutschen Nationalversammlung und der Preussischen Landesversammlung. Hrsg. im Auftrage der Reichsgeschäftsstelle der Deutschen Volkspartei. Berlin 1920

- Stelzer, W. Pädagogische Richtungen auf der Reichsschul-
konferenz von 1920.
Dissertation Gießen 1926. Berlin 1926
- Stenger, H. Schulpflege, Schulleitung, Schulaufsicht in
den Volksschulen. Zusammenfassende Darstellung
der Verordnungen vom 28. VIII. 1919 und die
Vollzugsvorschriften hierzu.
2. Auflage. München 1920
- Stern, E. Jugendpflege, Jugendbewegung, Jugendfürsorge.
Reihe: Bücherei für Jugendpflege. Heft 1.
Dortmund (1924)
- Stern, W. Jugendkunde als Kulturforderung. Mit besonderer
Berücksichtigung des Begabungsproblems.
Leipzig 1916
- Stern, W. Die Psychologie und die Schülersauslese.
Leipzig 1920
- Stern, W. Das psychologisch-pädagogische Verfahren der
Begabtenauslese. Versuche und Anregungen.
Eine Sammlung von Beiträgen.
Leipzig 1918
- Stimmen zur Reichsschulkonferenz.
In: Unter der Schullinde. Monatsschrift für
die wenigklassige Landschule, hrsg. von
K. König. Stuttgart 1. Jg. 1919/1920, S. 639-
646.
- Jungdeutsche Stimmen. Rundbriefe für den Aufbau einer wahren
Volksgemeinschaft.
Im Auftrage der Fichtegesellschaft, hrsg. von
H. Gerber u.a. 2. Jg. 1920
Eine Eingabe zur Reichsschulkonferenz.
S. 249-250.
Reichsschulkonferenz. S. 378-380.
- Stölzle, R. Universität und Lehrerbildung.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches
Magazin. Heft 776. Langensalza 1920
- Strafanstalt oder Lebenschule? Erlebnisse und Ergebnisse zum
Thema "Schulstrafen". Mit Beiträgen von
G. Kerschensteiner (u.a.).
Hrsg. von P. Oestreich. Karlsruhe 1922
- Strecker, R. Das Deutschtum im Ausland und die Schule.
Gießen 1913

- Tepp, M. Ich rufe Dich. Vom Untergang der Schule und vom allgemeinen Lehrertum.
Reihe: Bücherei der Bewegung. Heft 3.
Kettwig 1924
- Tews, J. Elternabende und Elternbeiräte. Freie und gesetzlichgeordnete Mitarbeit der Eltern an der Schulerziehung.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 31. 4. Auflage. Langensalza 1920
- Tews, J. Ein einheitlicher Lehrerstand, die Voraussetzung und Grundlage der Volkseinheitsschule.
Reihe: Schulpolitik und Volksbildung. Schriftenreihe des Preußischen Lehrervereins. Heft 3.
Osterwieck/Harz 1920
- Tews, J. Sozialdemokratie und öffentliches Bildungswesen.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 9. 6. Aufl. Langensalza 1919
- Tews, J. Ein Volk - eine Schule. Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule.
Osterwieck 1919
- Texte zur Schulreform. Theorie der Bildung, Organisation der Schule, Ausbildung der Lehrer.
Hrsg. von Karlheinz Rebel. Pädagogisches Zentrum Veröffentlichungen. Reihe B: Diskussionsbeiträge.
Bd. 1: Pädagogische Provokationen I
Weinheim und Berlin 1966
- Thormann, W. Die Lehrerbildung. Grundlagen, Weg, Aufbau.
Leipzig 1924
- Thünen, H. von Abbau und Reform. Ein Beitrag zur Lehrerbildung mit Beiträgen von (Alfred) Andreesen, Marie Buchhold, (Traugott) Friedemann (u.a.).
Reihe: Entschiedene Schulreform. Heft 31.
Leipzig o.J. (1924)
- Tiling, M. von Zur Mädchenschulreform. Die deutsche Oberschule.
Berlin 1921
- Tiling, M. von Psyche und Erziehung der weiblichen Jugend. Ein Versuch.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 841. Langensalza 1921

- Traue, G. Die Doktorpromotion der Volksschullehrer und -lehrerinnen an den Universitäten und Hochschulen Deutschlands. Dresden 1920
- Traue, G. Das Universitätsstudium der Volksschullehrer in Preußen. Halle 1920
- Trüper, J. Die privaten Erziehungs- und Bildungsanstalten in ihrer ideellen und wirtschaftlichen Bedeutung für unser deutsches Volk. Reihe: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, hrsg. von J. Trüper. Heft 155. Langensalza 1919
- Trüper, J. Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Langensalza 1892
- Trüper, J. Die Schulgesetzfrage in Thüringen. Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 746. Langensalza 1920
- Tumlirz, O. Das Problem der Einheitsschule und der Aufstieg der Begabten. Einige grundsätzliche Erörterungen. Leipzig 1920
- Uffrecht, B. Die freie Schul- und Werkgemeinschaft. Eine neue Schulreform. Berlin o.J. (1921)
- Ulrich, M., Piorkowski, K., Nenke, O., Wolf, G. und Bernhard, E.: Berufswahl und Berufsberatung. Eine Einführung in die Praxis. Eingeleitet von Alfred Kühne. Berlin 1919
- Die Universitäten und die Lehrerbildung. Eine Dokumentation. Sonderdrucke aus der "Zeitschrift für Pädagogik", (I) 1964, Heft 2. Weinheim/Bergstr. 1964. II 1965, Heft 4. Weinheim/Bergstr. 1965.
- Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena. Hrsg. von W. Rein. 16. Heft. Langensalza 1918
- Zum Universitätsstudium der Volksschullehrer. Gutachtl. Äußerungen deutscher Hochschullehrer, erbeten und veröffentlicht von B. Hofmann. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Ergänzungsheft 3. Gotha 1904

- Valentiner, Th.: Zur Auslese für die höheren Schulen. Ein Beitrag zur differentiellen Psychologie und Begabungsforschung. Reihe: Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie. Heft 28. Leipzig 1921
- Varrentrapp, F.: Elternbeirat und Elternbeiratswahlen. 2. Auflage. Die grundlegenden amtlichen Bestimmungen. Hrsg. und bis zum 1. VI. 1924 ergänzt. Berlin 1924
- Verhandlungen des Landesschulsausschusses vom 13. bis 16. April 1920 in Dresden. Hrsg. im Auftrage des Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterricht im Freistaat Sachsen. Dresden 1920
Böhme: Schulverwaltung (Reich, Land, Gemeinde, Familie und Schule). S. 354-373.
Brahn, M.: Begabung, Schule, Beruf. S. 56-62
Günther, F.: Lehrerbildung. S. 256-298.
- Völker, P. Einheitsschule. Aufklärungsschrift für Eltern und Erzieher. Wittenberg 1919
- Die Volksschule. Halbmonatsschrift für Erziehungswissenschaft, Unterrichtspraxis, Lehrerfortbildung, Schulpolitik, pädag. Kritik und Tagesfragen. Hrsg. von M. Reiniger. Langensalza.
15. Jg. 1919/20, 16. Jg. 1920/21
15. Jg. 1919/20
Karstädt, O.: Vorberatung zur Reichsschulkonferenz. S. 526-530.
16. Jg. 1920/21
Hähnel, F.: Die erste deutsche Reichsschulkonferenz als Kulturparlament. S. 402-408.
Wolff, G.: Briefe von der Reichsschulkonferenz. S. 117-121, 134-139, 206-219, 225-230, 257-265, 291-296.
Wolff, G.: "Köpfe" von der Reichsschulkonferenz. S. 321-325.
- Die versinkende Volksschule. Ein Beitrag zur Errettung der Volksschule von Pädagogen-Wahn und Parteien-Irrtum. Von einem Volksschullehrer. Leipzig 1926
- Vorbrodt, W. Die Einheit der Methode. Reihe: Schulpolitik und Volksbildung. Schriftenreihe des Preußischen Lehrervereins. Heft 6. Osterwieck/Harz 1920

- Vorbrodt, W. Die Verwirklichung des Einheitsschulgedankens (nach der Reichsverfassung). Reihe: Schulpolitik und Volksbildung. Schriftenreihe des Preußischen Lehrervereins. Heft 7. Osterwieck/Harz 1920
- Walsemann, H. Die päd. Hochschule als vollständige Einrichtung für einheitliche Lehrerbildung. Reihe: Deutsche Erziehung. Schriften für selbstständige Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst. Heft 5. Greifswald 1922
- Walter, M. Erziehung d. Schüler zur Selbstverwaltung am Reform-Realgymnasium "Musterschule". Frankfurt a. Main. 3. Auflage. Berlin 1919
- Pädagogische Warte. Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Lehrerfortbildung, Konferenzwesen, Tagesfragen und pädagogische Kritik. Hrsg. von K.O. Beetz und A. Münster. Osterwieck/Harz 24. Jg. 1917 f., 27. Jg. 1920 ff.
24. Jg. 1917
Zur Frage einer Reichsschulkonferenz. S. 576-582.
25. Jg. 1918
Eine neue Schulkonferenz in Sicht? S. 536.
27. Jg. 1920
Beschlüsse der Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins in Halle am 13. und 14. Mai 1920. S. 438-442.
Drebes, W.: Bericht in Sachen des großen Rindfleischkontraktes. S. 1001-1006.
Drebes, W.: Gegensätze. Bilder und Betrachtungen zur Reichsschulkonferenz. S. 531-534.
Drebes, W.: Öffentlichkeit des Unterrichts. S. 1073-1076.
Entwurf einer Dienstordnung für kollegiale Schulleitung. S. 187-189.
Genz: Gedanken zu den neuen Elternbeiräten. S. 328-329.
Karstädt, O.: Die Aufbauschule als Grundgedanke der Einheitsschule. S. 312-328.
Karstädt, O.: Deutsche Oberschule und Lehrerbildung. S. 337-341.
Karstädt, O.: Reichsschulausschuß und Reichsschulkonferenz. S. 24-25.
Karstädt, O.: Um den Preußischen Schulhaushaltsplan. S. 59-68.
Lehrerbildung. S. 1068-1069.
Paleikat: Gedanken eines akademisch gebildeten Lehrers zum Studium der Volksschullehrer. S. 476-478.
Randbemerkungen zu den Stimmen aus der Tagespresse über die Reichsschulkonferenz. S. 582-589.

Der Reichsausschuß der akademischen Berufsstände und das Universitätsstudium der Volksschullehrer. S. 75-76.

Die Reichsschulkonferenz. S. 71-72, 360.

Die erste deutsche Reichsschulkonferenz. S. 526-531.

Die "Freie Reichsschulkonferenz". S. 322-326.

Stimmen aus dem Teilnehmerkreis der Reichsschulkonferenz. S. 534-535.

Traue, G.: Das Universitätsstudium der Volksschullehrer - neue Probleme. S. 178-186.

Ein eigenartiges Vorspiel zur Reichsschulkonferenz. S. 521-526.

Nach den Wahlen der Elternbeiräte. S. 351-353.

Zulassung der Eltern zum Unterricht. S. 1065-1067.

28. Jg. 1921

Aufbau- und Oberschule - Lehrerbildung.

S. 302-304.

Die deutsche Lehrerschaft. (Dank an den verstorbenen Dr. Amrhein). S. 547-548.

29. Jg. 1922

Dehmlow, F.: Zuziehung der Geistlichen zu Elternbeiräten. S. 308-311.

Elternbeiratswahlen. S. 403-406.

Entwurf eines Reichsgesetzes über die Lehrerbildung. S. 447-449.

Klinge, E.: Lehrervorbildung im Turnen und Turnunterricht. S. 115-119.

Tumlirz, O.: Die Bildungsamkeit des jugendlichen Geistes. S. 797-805; 830-838; 871-877; 901-912.

Weber, E. Lehrerbildung als Organismus.
Reihe: Schriften für Lehrerfortbildung. Nr. 15.
Prag 1920

Weber, E. Die Lehrerpersönlichkeit.
2. Auflage. Osterwieck/Harz 1922

Weber, E. Kollegiale Schulleitung.
Reihe: Ernte und Aussaat. Ein Sammelwerk aus dem Reiche der Bildung und Erziehung, (hrsg. von K. König). Heft 1. Stuttgart 1920

Weimer, H. Schulzucht.
(Handbuch für höhere Schulen, hrsg. von R. Jahnke) Leipzig 1919

Weinberger, J. Grundzüge für eine Reform der Lehrerbildung
in Deutsch-Österreich.
Wien 1919

- Weiß, G. Zur Geschichte der Reichsschulkommission.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches
Magazin. Heft 843. Langensalza 1921
- Westendorf, F. Gedanken zur Reichsschulkonferenz.
In: Freideutsche Jugend. Monatsschrift für
das junge Deutschland. Hrsg. von K. Ahlborn.
Hamburg 6. Jg. 1920, S. 99-101.
- Wilhelm, F. Einheitlicher Lehrerstand. Vorschläge für die
Berufsbildung der Lehrer an Volks- und an
höheren Schulen.
Gumbinnen 1924
- Wilhelm, F. Grundriß einer Neuordnung der Volksschul-
lehrerbildung.
Reihe: Friedrich Mann's Pädagogisches
Magazin. Heft 571. Langensalza 1914.
- Willareth, A. Die Wirtschafts- und Handelsschule als Glied
der nationalen Einheitsschule.
Pforzheim 1919
- Witte, E. Die Elternbeiräte.
Breslau 1920
- Witte, E. Der Elternbeirats-Erlaß des preuß. Ministe-
riums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung
vom 5. XI. 1919. Ein Wort zu seiner Verteidi-
gung und Verwertung.
Langensalza 1921
- Witte, E. Selbstregierung und Selbstverwaltung der
Schüler.
Reihe: Schulpolit. Bücherei, hrsg. von
G. Wolff. Langensalza 1920
- Wolff, G. Aufbauschule, Deutsche Oberschule, Lehrer-
bildung.
Reihe: Wegzeichen für Erziehung und Unterricht.
10. Leipzig 1923
- Wyenberg, J. van den: Die Organisation des Volksschulwesens
auf differentiell-psychologischer Grundlage
mit besonderer Berücksichtigung der Begabungs-
forschung und moderner Schulreformen deutscher
Großstädte.
Leipzig 1918
- Wyneken, G. Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde.
Dem Wandervogel gewidmet.
2. Auflage. Jena 1919
- Wyneken, G. Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze.
Jena 1919

- Wyneken, G. Schule und Jugendkultur.
3. Auflage. Jena 1919
- Wyneken, G. Schulkonferenz.
In: Das Tagebuch, hrsg. von St. Großmann.
Berlin, 1 Jg. 1920, S. 854.
- Zeh, E. Bildende Kunst und Volksschule. Betrachtungen
und Vorschläge.
Marburg 1919
- Zeidler, K. Vom erziehenden Eros.
Hamburg 1919
- Zeitschrift für Kinderforschung. Hrsg. von J. Trüper.
Langensalza 25. Jg. 1920
Reh, H.: Gedanken zur Reform der Lehrerbildung.
S. 224-227.
Schlotte, F.: Begabtenauswahl durch psycholo-
gische Methoden. S. 282-284.
Trüper, J.: Die Reichsschulkonferenz in ihrer
unterrichtlichen, erziehlischen, nationalen,
sozialen und religiös sittlichen Bedeutung.
S. 341-355.
(Trüper, J.): Kommunistische Schuljugend.
S. 221-224.
- Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle
Pädagogik. Hrsg. von O. Scheibner und W. Stern.
Leipzig. 21. Jg. 1920 f., 25. Jg. 1924.
21. Jg. 1920
Deuchler, G.: Über Lehrerbildung. Leitsätze
der Gruppe VI des erziehungswissenschaftlichen
Ausschusses des württ. Lehrerbundes. (April 1920)
S. 343-351.
Gaudig, H.: Die Problematik der Schulreform.
S. 241-246.
22. Jg. 1921
Fischer, A.: Über das Studium der Pädagogik an
den Hochschulen. S. 273-289.
Kutzner, O.: Die Pädagogische Fakultät.
S. 177-188.
25. Jg. 1924
Petersen, P.: Der Bildungsweg des neuen Erzie-
hers auf der Hochschule. Antrittsvorlesung.
S. 1-16.
Petersen, P.: Die "Erziehungswissenschaftliche
Anstalt der Thüringischen Landesuniversität".
S. 305-320.

- Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Organ des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege.
Hrsg. von P. Stephani. Leipzig 33. Jg. 1920
Gohde, G.: Elternbeiräte und Schulgesundheitspflege. S. 74-79.
Hertel, E.: Schularzt und Lehrer. S. 248-254.
Roller, K.: Beratungen der schulhygienischen Kommission auf der Reichsschulkonferenz. S. 321-325.
Stephani, P.: Erste Badische Landesschulkonferenz. S. 188-195.
Szagunn, I.: Sexuelle Erziehung der weiblichen Jugend durch die Schule. S. 254-260.
- Zender, J. Der Elternbeirat. Ein Leitfaden für die Praxis. Berlin 1920
- Zender, J. Die Lehrerkammer. Begriff und Wesen, Aufgabe und Ziel, Auf- und Ausbau. Neuwied 1919
- Pädagogisches Zentralblatt. Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Schriftleitung: L. Pallat und W. Schoenichen. Berlin Jg. 1 1919/20, Jg. 2 1921
Jg. 1 1919/20
Beratungen im Zentralinstitut. 1919. S. 15-16, 90-97.
Zur Frage der Lehrerbildung. 1920. S. 257-261.
Jg. 2 1921
Brandt, K.: Hochschule und Lehrerbildung. S. 7-13.
Pallat, L. und Götze, K.: Die produktive Schulgemeinschaft. S. 1-6.
- Zentralblatt der gesamten Unterrichtsverwaltung in Preußen. Hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin
Jg. 61 1919
Vorschlag über die künftige Ausbildung der Oberlehrer vom G.O.R.R. Dr. Jahnke. S. 618-621.
Jg. 63 1921
Menzel, G.: Die Wahl des Schulleiters. S. 96-98.
- Zepler, W. Sozialismus und Frauenfrage. Reihe: Wege zum Sozialismus. Berlin 1919
- Gegen die Zertrümmerung der Gewissensfreiheit und des Elternrechts in der Schule. Düsseldorf o.J. (1922)
- Ziehen, J. Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums. Leipzig 1903

- Ziehen, J. Die Reichsschulkonferenz und die Gemeindegeschulpolitik.
In: Neue Bahnen, hrsg. vom Vorstand des Allgemeinen deutschen Frauenvereins.
Karlsruhe 55. Jg. 1920, S. 47.
- Ziehen, J. Schulpolitische Aufsätze. (Zusammengefaßte Zeitschriftenaufsätze)
Frankfurt/Main 1919
- Ziertmann, P. Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik.
Reihe: Schriften der Wheelergesellschaft.
2. Heft. Berlin 1914
- Zillig, P. Die innere Einheit aller Lehrenden. Ein Beitrag zur pädagogischen Gesellschaftslehre.
Leipzig 1917
- Zobel, O. Bodenständige Lehrerbildung.
In: Die Heimatschule. Halbmonatsschrift zur Pflege deutscher Volkserziehung und bodenständiger Bildung durch Schule und freies Bildungswesen. Hrsg. von B. Clemenz u.a.
Langensalza 1. Jg. 1920/21, S. 17-20.
- Die Zukunft des Jugendschutzes, in Gemeinschaft mit G. Kerschensteiner, Chr. J. Klumker u. a.
hrsg. von Aloys Fischer.
Leipzig 1918

L e b e n s l a u f

Am 6. Dezember 1926 wurde ich als Sohn des kaufmännischen Angestellten Walther Schmidt und seiner Ehefrau Antonie geb. Fischer in Förderstedt/Bez. Magdeburg geboren. In Förderstedt besuchte ich auch die Grundschule und ab Ostern 1937 die Oberschule in Staßfurt. Bei meiner Einberufung zur Luftwaffe im Juli 1944 erhielt ich die sogenannte Notreife zuerkannt. Nach Rückkehr aus amerikanischer Internierung besuchte ich noch einmal die Oberschule und legte im Mai 1946 die reguläre Reifeprüfung ab.

Von Juni bis Oktober 1946 war ich als Schulhelfer tätig. Nach Absolvierung eines Lehrerbildungskurses in Staßfurt nahm ich am 1. September 1947 in Förderstedt den Volksschuldienst auf. 1950 legte ich die Erste Lehrerprüfung, 1951 die Zweite Lehrerprüfung ab. Im Herbst 1952 wurde ich als Lehrer für Mathematik und Rechenmethodik an das Institut für Lehrerbildung in Staßfurt versetzt. Im Juli 1954 legte ich die Fachlehrerprüfung für Mathematik (Mittelstufe) ab. Danach nahm ich an der Pädagogischen Hochschule Potsdam ein Fernstudium auf, um die Lehrbefähigung für Oberschulen zu erwerben.

Im Jahre 1956 siedelte ich nach Hessen über. Hier ergab sich für mich die Notwendigkeit, alle Examina zu wiederholen. Ein Ergänzungsstudium am Pädagogischen Institut Weilburg/Lahn schloß ich im Juli 1957 mit der Ersten Lehrerprüfung ab. Von 1957 bis 1960 war ich an der zweiklassigen Volksschule in Leidenhofen/Kreis Marburg tätig. Im Februar 1959 legte ich die Zweite Lehrerprüfung ab, im Juli des gleichen Jahres die Erweiterungsprüfung für Mittelschulen im Fach Mathematik. In den Jahren 1960 bis 1962 war ich an der Gesamtschule Kirchhain/Kreis Marburg eingesetzt.

Seit Juni 1962 arbeite ich als Pädagogischer Mitarbeiter am Seminar für Didaktik der Mathematik an der Abteilung

für Erziehungswissenschaften (AfE) der Justus-Liebig-Universität Gießen. Neben dieser Tätigkeit studierte ich vom Wintersemester 1962/63 bis zum Sommersemester 1968 an der Justus-Liebig-Universität Erziehungswissenschaft, Psychologie und Mathematik. Ich besuchte vornehmlich Veranstaltungen der Professoren Mieskes, Hudde, Wewetzer, Maruhn, Boerner und Gaier.

Herrn Professor Mieskes bin ich für die Anregung zur Dissertation und für die Förderung der Arbeit zu großem Dank verpflichtet. Dank schulde ich auch dem Seminar für Didaktik der Mathematik unter Leitung der Herrn Professoren Steinruck und Schwartz für die Gewährung günstiger Arbeitsbedingungen.

